

sumário

Rômulo Almeida

**Programação educacional
num país em processo
inicial de desenvolvimento**

Anísio Teixeira

**Aspectos da reconstrução
da universidade
latino-americana**

Durmeval Trigueiro

Governo da Universidade

Rubens Maciel

Cursos de pós-graduação

Valnir Chagas

**Faculdade de aducação
e a renovação
do ensino superior**

Sérgio Guerra Duarte

Antropologia e educação

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão de estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, é publicada sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega

educacionais do País, e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos, registra resultados de trabalhos efetuados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias de Educação. Quanto possível, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

**Instituto
Nacional de
Estudos
Pedagógicos**

diretor:

Carlos Corrêa Mascaro

**Centro
Brasileiro de
Pesquisas
Educaçãoais**

diretor executivo:

Péricles Madureira de Pinho

**Revista
Brasileira de
Estudos
Pedagógicos**

conselho de redação: Carlos Corrêa Mascaro, Péricles Madureira de Pinho, Elza Rodrigues Martins, Jayme Abreu e Lúcia Marques Pinheiro

redator chefe:

Jader de Medeiros Britto

A correspondência para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos deve ser encaminhada à redação — à rua Voluntários da Pátria, 107 — ZC-02 — Rio de Janeiro — Estado da Guanabara — Brasil.

ÍNDICE

Vol. XLVII, n. 105, jan./mar., 1967

- | | | |
|--------------------|---|-------|
| 5 | Editorial | |
| | Estudos e debates | |
| 9 | Programação educacional num país em processo inicial de desenvolvimento | 45809 |
| Rômulo Almeida | | |
| 55 | Aspectos da reconstrução da universidade latino-americana | 45810 |
| Anísio Teixeira | | |
| 68 | Governo da universidade | 45811 |
| Durmeval Trigueiro | | |
| 91 | Cursos de pós-graduação | 45812 |
| Rubens Maciel | | |
| 102 | Faculdade de educação e a renovação do ensino superior | 45814 |
| Valnir Chagas | | |
| 116 | Bolsas-de-estudo e estágios técnicos | 45824 |
| Luís Lisanti Filho | | |

129 Antropologia e educação 45825
Sérgio Guerra Duarte

Documentação

- 139 Educação e Cultura na Constituição de 1967 45833
- 141 Formação do professor primário em nível superior 45833
Heloísa Marinho
- 153 Educação, cultura e pesquisa na Mensagem Presidencial 45839
- 158 Inspectores federais de Ensino secundário 45840
Péricles Madureira de Pinho
- 162 Senai: empresa a serviço do bem comum 45842
Carlos Pasquale

165 Resenha de Livros:

PASQUALE, Carlos — **Relatório da Sec. de Educação de S. Paulo, no período de 1-7-66 a 31-1-67** (Jayme Abreu); DIAMOND, Robert — **A guide to instruction television** (Michel John McCarthy); PIERSON, Donald — **Cruz das Almas** (Manuel Diégues Júnior).

Na II Conferência Nacional de Educação, realizada em Pôrto Alegre, em abril de 1966, foi apresentada indicação para que "os municípios desenvolvam cada vez mais a escola primária, evitando-se a distorção com o financiamento de institutos particulares de ensino superior, prejudicial à extensão e ao aperfeiçoamento do ensino primário".

O assunto é polêmico e as próprias decisões do Conselho Federal de educação não deslindou a questão. Pode um município financiar o ensino universitário ainda que seja deficitária a escola primária?

Não há dispositivo legal que proíba os municípios de, por meio de subvenções e doações, financiar estabelecimentos de ensino superior. Há, entretanto, os que argumentam, embora sem letra expressa de lei, com o princípio da distribuição dos níveis de ensino, cabendo ao município essencialmente prover a escola elementar.

A Constituição de 1946 vinculava 10% das rendas da União e 20% das rendas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, renda resultante de impostos, à manutenção e desenvolvimento do ensino. Não havia porém um inciso distribuindo a renda vinculada pelos diversos níveis de ensino. Só a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961) veio estabelecer, no art. 92, § 1º, que "9/10 dos recursos federais destinados à educação serão constituídos em parcelas iguais: o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior".

A Constituição vigente não conservou a vinculação do percentual da renda da União destinada à educação, mas ainda se admite que sobreviva o art. 92 da Lei de Diretrizes e Bases.

A questão não é fácil de resolver, pois o novo sistema de elaboração orçamentária não admite vinculações de nenhuma espécie entre as rendas públicas e determinados serviços. Subsista ou não o dispositivo consignado na L.D.B., resta saber se a política educacional formulada pelo Conselho Federal de Educação poderá consignar o sistema de paridade na aplicação da renda da União, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Esse princípio de política da educação vivificará um outro no sentido de impedir que o Município, em *deficit* com a escola primária, possa altear-se no financiamento a escolas superiores.

Registra-se, atualmente, uma tendência acentuada nos Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, de concederem às municipalidades subvenções e doações a entidades que mantêm estabelecimentos de ensino superior. Há uma porfiada emulação entre municípios vizinhos para atingirem o nível universitário. E nem sequer distribuem-se harmônicamente os diversos ramos de ensino. Multiplicam-se assim faculdades de Direito, faculdades de Filosofia, faculdades de Ciências Econômicas. As ciências de comentário, sem experimentação, atraem mais facilmente esta nova disputa municipal.

O Conselho Estadual de São Paulo está estudando o zoneamento de estabelecimentos de ensino superior, para que sejam atendidas peculiaridades sócio-econômicas das respectivas áreas. Será uma forma de disciplinar os apetites políticos e até mesmo eleitorais dos promotores de um ensino superior sem eficiência e conveniência.

Consultando o 1º volume de Resultados do Censo Escolar de 1964, verifica-se quão elevado é o *deficit* de escola primária em cada município brasileiro.

Merecem, pois, estudo e tratamento adequado a situação de penúria da escola primária e o prestígio ascendente da escola superior. É mais um desafio aos responsáveis pela educação no Brasil.

Programa de Pós-graduação em Administração
Instituto de Administração
Universidade de São Paulo

Revista de Administração

Estudos e Debates

Escusas Iniciais

Há uma bibliografia imensa sobre educação e democracia e sobre educação e desenvolvimento, da qual, sem assistente, só pude ler uma fração ínfima, e certamente sem ter alcançado algumas peças fundamentais. A provocação do problema ao vivo, durante quase 30 anos, e o desafio durante certo tempo de incorporar a educação num programa regional, dando a ela o máximo e dela procurando extrair o possível no mais curto prazo, além da crença nesse poderoso instrumento de democratização, me levaram a interrogar o significado e a importância de repetir uma série de lugares-comuns que a meu juízo estão levando a erros de grande magnitude em nossos países, estimulados pelo generoso mas messiânico e cândido desejo, que hoje existe em todo o mundo, de salvar a América Latina das trevas do analfabetismo.

Peço desculpas aos educadores, sociólogos e economistas da educação por atrever-me a registrar minhas inque-

N. da R. — O presente trabalho foi elaborado para o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais.

tudes em um campo alheio. Mas, este papel é apenas uma provocação aos mais hábeis e experimentados.

Se muita coisa digo que já é sabida e foi dita em melhor forma, é pela necessidade de apresentar os fundamentos do meu raciocínio; e pela dificuldade de referir ou citar o que li, bem como pela ignorância sobre o imenso material que não li.

Introdução

Ao tratar de programação, devemos partir dos pré-requisitados políticos.

Que destino pretende ou deseja a sociedade? Pode ser a contemplação, e o planejador deve organizar a sociedade para ser capaz de dedicar o máximo de tempo e tranqüilidade para esse ideal de sublimação. Na sociedade ocidental, porém, embora variem as formas, a conquista das mais elevadas expressões espirituais do homem está ligada ao ideal da igualdade de oportunidades e ao imediato desejo de progresso material, sob a dupla forma de crescimento do poder econômico e bem-estar material para todos, o que vincula desenvolvimento com a

construção da democracia. Isso implica, como se sabe, um difícil problema de realizar hoje simultaneamente o que os outros fizeram sucessivamente.

Tudo isso se conjuga no desejo de afirmação internacional da personalidade nacional. Este nacionalismo, declarado ou até formalmente combatido, é geral; e nos países em luta pelo desenvolvimento ele é indispensável cultural e politicamente à mobilização do esforço nacional, que é insubstituível no processo do desenvolvimento.

Assim, tentamos formular os pré-requisitos políticos para um programa de educação nos países da América Latina.

Em primeiro lugar, está o direito que todo homem deve ter de realizar o máximo de suas virtualidades e de, através da educação, poder ascender aos mais altos postos da hierarquia social, independente de sua herança familiar e comunitária. Podemos denominar este de pré-requisito democrático.

Esse dever só se pode realizar gradualmente, superando dificuldades materiais e sociais, conforme mostra a experiência dos países de mais alta riqueza e/ou nível de educação e mais evoluída democracia.

E, visto que os meios são escassos para tornar plenamente efetivo esse direito, coloca-se a questão de como se deve utilizá-los para melhor se aproximar desse objetivo da sociedade democrática.

Porém, o problema é mais complexo. A educação não é só um meio de capacitar pessoas para alcançarem o

máximo que puderem, num páreo individualista de talentos e oportunidades. A educação é um processo de disciplina social, de integração nos propósitos e necessidades sociais e, desde logo, de capacitação para o processo produtivo.

Então se coloca o problema de como o sistema educativo pode contribuir melhor para o desenvolvimento econômico e as mudanças que este requer e resulta.

E, afinal, uma outra questão: como harmonizar os dois objetivos, partindo de meios escassos.

Os meios escassos são: dinheiro, em alguns casos moeda estrangeira ainda continua importante; pessoal docente e diretivo, matrizes culturais.

Educação custa muito dinheiro. Em alguns países dar educação até o 9º grau para todos e mais a educação nos níveis médio-superior, universitário e pós-graduado que eles necessitam urgentemente poderá representar muito mais do que toda a capacidade de investimento público e particular. Isto é: seria parar enquanto se educa — idéia que por vezes ocorre aos românticos do poder desenvolvimentista da educação; ou aos que pensam que o presente está perdido, haveria que salvar o futuro, como se fôsse possível salvar o futuro partindo de um presente perdido.

Muitos países ainda dependem amplamente de importações para construir e equipar suas escolas e imprimir seus livros. Presentemente, a ajuda externa está generosa para estas necessidades e até se amplia para gastos internos, deixando aos países o benefício de um incremento na sua capacidade geral de importar. O problema aqui está na

capacidade de endividamento da América Latina, que cada dia se reduz, ao contrário do que se poderia esperar. Por isto, se estão desenvolvendo esquemas de empréstimos suaves combinados com doações. Mas a generosidade externa ainda não evita a mobilização excessiva de recursos a que o país se obriga e os inconvenientes psicológicos e antieducativos do paternalismo internacional.

O pessoal docente e diretivo de que se necessita para a rápida expansão escolar não existe: custa a formar, em tempo e dinheiro, e é disputado por outras ocupações. A rápida expansão dos sistemas escolares tem resultado em queda do nível do professorado e do ensino. Esta queda poderá ou não ser recuperada com o tempo

A educação é uma das atividades que, em determinadas circunstâncias e em certa medida, pode utilizar recursos ociosos ou insuspeitados, mobilizando sobretudo gente subempregada nas comunidades locais ou o tempo extra do entusiasmo cívico.

O desenvolvimento da educação importa em elementos qualitativos mais importantes que os quantitativos, ou as estatísticas de educação. E não é só o tempo de escolaridade, e nem apenas a qualidade técnica dos mestres, julgada segundo *standards* internacionais. É mais o problema de ser a educação capaz de servir à afirmação política e cultural de um povo. Portanto, é o problema das matrizes culturais em que se baseia a educação. Essas matrizes culturais, baseadas na defesa da cultura e da personalidade nacional e na incorporação consciente e deliberada (e não passiva) de novos valores resultantes das mudanças técnicas e dos contatos culturais com todo o mundo, são débeis nos países subde-

envolvidos. Nessas circunstâncias, a educação estendida pode ser até um processo de corrupção da cultura e de alienação nacional, cujo efeito para o desenvolvimento pode ser pôsto em dúvida. A vinculação orgânica da educação aos sistemas de organização cultural e de pré-inversões para a programação do desenvolvimento seria a maneira de suprir esse meio.

O programador nacional num país subdesenvolvido tem que defender-se dos *slogans* e dos *messianismos*, e já hoje de um ativo promocionismo internacional, para evitar mau uso dos recursos em educação pela educação. Importa, sem dúvida, fazer o máximo possível em educação, mas levando em conta:

- a) o efeito real e mais pronto para o desenvolvimento econômico;
- b) os resultados efetivos para os objetivos democráticos e culturais que a sociedade adotou;
- c) os projetos que menos custem capital ou menos sacrifiquem outras inversões; ou que menos sacrifiquem outras utilizações necessárias de pessoal qualificado;
- d) aproveitamento de recursos de pessoal e instalações não utilizados e integração do esforço das comunidades no processo do desenvolvimento.

Uma programação educacional deve estar baseada num estudo dos recursos humanos e num plano de desenvolvimento; e deve orientar-se pelo conceito da valorização desses recursos e de sua melhor utilização. É preciso abandonar a idéia de um sistema educacional em si e os estereótipos dos sistemas escolares tradicionais, que têm remota eficácia nos países que carecem de recursos e necessitam entretanto fazer uma revolução educacional.

Mas, tal como num plano geral de desenvolvimento, enquanto não se é capaz de uma boa programação, necessita-se de um plano ou de uma política preliminar em educação, que a oriente para rumos mais eficazes, inclusive a investigação dos seus problemas específicos, libertando-a de tradições menos válidas.

Objetivos da Educação e Preliminares para Programação

Objetivos

Os objetivos de um sistema geral de educação, num país subdesenvolvido, partindo dos pressupostos políticos são:

a) preparar as qualificações necessárias para o mercado de trabalho, sendo:

(i) as que imediatamente e especificamente atendam à demanda existente ou imediata;

(ii) as específicas previstas para futuro mercado;

(iii) as qualificações básicas para atender às mudanças que se prevêem nas técnicas, e que tornam de difícil previsão o subitem (ii); bem como à flexibilidade necessária na força de trabalho para adaptar-se às condições de um país de estrutura menos especializada;

b) iguais oportunidades para todos:

(i) condições de comunicação, defesa, uso do direito do voto e integração cívica;

(ii) acesso, pela educação, às mais elevadas oportunidades, no que se incluem dois conceitos: o da capilaridade social e o do desenvolvimento

integral do ser humano; isto implica compensar as desvantagens da herança familiar e comunitária;

c) circulação das elites do ângulo social, o mesmo que b (ii) não só no sentido de reduzir distância entre classes e outros grupos, mas no de renovação de valores;

d) atmosfera de desenvolvimento, ou seja, mobilização intelectual e psicológica para esforço comum e para as mudanças que o desenvolvimento pressupõe ou em que resulta;

e) reduzir a distância face aos países mais desenvolvidos no que toca à cultura científica e técnica;

f) cultura humana em si: viver melhor, saber descobrir o prazer da vida (o que implica maior eficiência substancial no uso dos recursos, mas pode implicar uma preferência na produção de bens inapreciáveis e, assim, numa queda do potencial estatístico de desenvolvimento);

g) defesa e renovação das matrizes culturais, que coincidem com a formação nos mais altos níveis e é o fulcro da integridade cultural e da renovação do sistema escolar.

Esta discriminação mais analítica de objetivos se tentou para poder examinar os efeitos na programação educacional.

De quem Depende a Educação?

A educação é um processo de valorização e de integração dos recursos humanos. Portanto, realiza-se através das várias instituições sociais, as principais delas, pela sua permanência, a família e o trabalho. A escola é apenas o método de compactar ou sistematizar a transmissão de conhecimen-

tos (ou de um sistema de referência), bem como o processo de integração social.

Ao pensar num sistema educacional, deve-se pensar nas atividades e técnicas que já não se podem considerar complementares, mas devem integrar o sistema: e se deve também ter em conta a contribuição das outras instituições, ainda que não se possa ou não seja o momento de planejá-las.

Visto dessa forma ampla e dinâmica, o sistema educacional compreende:

- a) a rede escolar integrada;
- b) as atividades dispersas de treinamento;
- c) as atividades culturais e paraescolares, freqüentemente referidas como educação de adultos;
- d) as atividades de investigação, de documentação, em que se produzem e se conservam e transmitem originariamente as matrizes culturais.

Mesmo que não se associem essas atividades, pela tradição de não se considerar o sistema assim integrado ou por dificuldades técnicas e sociais irreduzíveis; mesmo que elas não estejam sob um mesmo ministério, não considerá-las em conjunto poderá levar a erros graves.

As instituições de papel educativo são as mais variadas, a família, o trabalho, a igreja e o governo, sendo estas as mais importantes pela freqüência e pela incidência; mas não devemos esquecer do serviço militar, do partido, das campanhas políticas, do clube, da imprensa, do cinema e do teatro, do rádio e da TV, das campanhas da comunidade. Com essa lista se pretende chamar a atenção, por um lado, para instituições que têm o po-

der de dar educação com custo marginal baixo e cujo papel na educação se deve cultivar e racionalizar; e, por outro lado, de que a educação depende, muito mais do que se supõe, de outras instituições que não a escola, e das condições gerais da comunidade, a própria eficiência da escola dependendo desse ambiente.

No primeiro caso, deve-se considerar o papel que pode ter (e em alguns casos já começa a ter) o serviço militar, como educação em todos os graus — o que altera, completamente, o sentido das despesas militares em nossos países. Cidadãos e trabalhadores da sociedade industrial podem ser o produto do recrutamento.

No segundo caso, o papel da família não tem paralelo. Até aonde pode ir a escola, se a família não ajuda? Em outra parte se mostra que é remoto pensar em acesso pela educação, enquanto a família não ajuda ou a escola não compensa a pobre herança familiar.

Mas há muitos outros pontos importantes. Que atuação exercem sobre a educação popular a organização política e o padrão de governo? E é certo que eles dependem da educação, ao menos no sentido comum da escolarização geral? Já se mediu o papel da polícia? E o do sistema do mérito no recrutamento para o serviço público e de outras instituições políticas e administrativas, no sentido de induzir ao estudo, ao esforço e não à aventura ou à traficância? Como pode a escola, ainda que adequada, permitir o acesso social, se essas instituições e as eleitorais anulam a escola? E, mais que tudo isso: se a educação é imitação da liderança, que papel pode ter a escola se a liderança da sociedade é ilegítima e de má qualidade moral e intelectual?

Os partidos e as campanhas políticas são escolas de caudilhismo e de corrupção, ou de democracia e consciência dos problemas conforme o caso.

No que toca ao trabalho e às relações de produção, que importa aprender se ao sistema não importa a técnica? A reforma agrária e a fábrica em si mesmas ensinam mais que a escola com desemprego ou latifúndio improdutivo.

E o papel da imprensa, do rádio e da TV, tanto no seu poder de ajudar a escola, de suprir sua falta, como no de anular seus ensinamentos?

As condições estruturais da sociedade são decisivas para a educação.

Isso indica que é preciso utilizar tôdas essas instituições, dar-lhes responsabilidade educativa e, mais que isto, utilizar meios e técnicas que o conceito amplo de educação requer, e a ciência moderna permite.

Voltando ao sistema educativo propriamente, as atividades de treinamento costumam ser por vezes mais importantes que a rede escolar, quando esta se distancia das necessidades sociais ou tem suas matrizes culturais gastas. Assim são os cursos para concursos públicos, os treinamentos *ad hoc* para habilitar a empregos, o treinamento no trabalho.

As atividades culturais e paraescolares têm importância múltipla: pelo despertar da capacidade criadora, pela elaboração das matrizes de que se vale a escola, pela criação de um ambiente de interesse pelo saber, de disposição para a mudança e de desenvolvimento mental que é uma base para o desenvolvimento econômico, bem como para a própria colaboração consciente ou inconsciente da comunidade com a escola.

Desenvolvidas adequadamente e levadas ao povo, essas atividades podem ter um papel mais importante que a escola comum.

A defesa do patrimônio histórico e cultural da Nação, no que tem de válido, é uma atividade educativa matriz. Frequentemente a escola dos países de mentalidade colonial, a pretexto de modernizar e civilizar, destrói esse patrimônio cultural, e assim é antieducativa.

As atividades de pré-inversões consistentes no esforço científico, tecnológico e planejador da sociedade, isto é, as atividades culturais mais relacionadas com a melhor utilização dos recursos para o desenvolvimento, se conjugam com as culturais gerais na formação de pessoal no mais alto nível e na produção e renovação das matrizes culturais que se transmitem ao povo e às escolas, sistematicamente, conforme é desejável, ou não.

Educação e sistema de pré-inversões para o desenvolvimento

Uma nota especial merece este tema.

Embora educação não se confunda com investigação, não se pode considerar um plano de educação sem conexão direta com o sistema de pré-inversões, por duas razões: primeira, a de que educação faz parte da tarefa total de habilitação social para que os recursos de capital e de natureza rendam mais; segunda, a de que sendo tarefa imediata da educação transmitir conhecimentos e preparar o esforço coletivo integrado, coloca-se na sua base mesma o problema de que conhecimentos devem ser transmitidos e de que valores e hábitos devem ser inculcados. Os programas escolares nos

países subdesenvolvidos são frequentemente vazios de conhecimentos úteis sobre os recursos nacionais, porque não são conhecidos, e sobre os propósitos nacionais, porque não são definidos ou considerados como algo para gente adulta; assim, êsses programas se perdem em pontos inúteis, em focalizações alienadas, antinacionais, de fatos e problemas, resultando que, com certa freqüência, a escola seja um instrumento de desenraizamento e inadaptação, de destruição de valores legítimos e da própria confiança do povo em si mesmo.

Importante, pois, para o processo educativo, nêle em grande parte devendo integrar-se, é o sistema de tomada de consciência dos recursos naturais e humanos do país e da situação nacional; de tecnologia para a melhor utilização dêsses recursos; de documentação sobre o país e o mundo, no que lhe interessa direta ou indiretamente; de programação e projetamento, ou seja, do esforço social de construir a história. Os programas escolares ganharão retificações e enriquecimentos necessários e o processo educativo alcançará o máximo de eficiência desde que seja o processo mesmo de transmissão social e temporal dessa consciência e dêsses propósitos da comunidade, de mobilização do esforço coletivo e, ainda, de constante renovação daqueles dados e valores.

O desenvolvimento desse sistema *nacional* de tomada de consciência e de engenharia econômico-social, em vez de repousar em técnicos estrangeiros, é indispensável para que o país conte não só com a capacidade de comandar seu próprio esforço, mas com custos agregados menores num prazo médio e efeitos cumulativos importantes no que respeita às condições psicossociais de desenvolvimento, à garantia de

mercado para a preparação de quadros e à manutenção no país de reservas de quadros para diversos fins.

Nesse sistema, obviamente, um setor importante é o das investigações e do planejamento sobre os recursos humanos, no qual os problemas gerais e específicos da educação devem ser incluídos com alta prioridade.

É tarefa sobretudo da Universidade associar-se a êsse esforço de pré-inversões. Prioridade deve ser dada dentro do sistema de educação, ou fora, como preparatório a êle, à aplicação de recursos nacionais nessas pré-inversões, ainda que isso seja alternativa à expansão do sistema escolar convencional.

Para quem a educação?

A idéia de que educação é o sistema de escolas para as crianças, adolescentes e jovens corresponde a depositar as esperanças apenas num futuro mais ou menos remoto; ou a manter a educação apenas como uma perpetuação ou uma lenta redução dos privilégios de classe. Há os que supõem que não há o que fazer com a geração de fracassados, viciados ou ignorantes; o esforço a fazer é no futuro. Há os que pensam que havendo poucos recursos, a preferência é para as crianças.

Mas é evidente que, se se pretende obter efeitos imediatos sobre o sistema de produção e mudanças para o desenvolvimento e ainda se se deseja melhorar o papel da família e da comunidade sobre a escola comum, se deve considerar, no mesmo grau de importância, o trabalhador, o candidato ao trabalho, o cidadão, os pais de família, os adultos enfim. E para êstes, a iniciação mesma ou as melhorias e aperfeiçoamento em todos os graus.

Grande objetivo democrático

A realização do objetivo político básico numa sociedade que pretende ser democrática, de dar acesso aos mais capazes, reclama algumas considerações especiais.

Em primeiro lugar, êle contém em si, do ponto-de-vista do indivíduo, o objetivo de capilaridade social e do desenvolvimento integral do ser humano; e coincide com a necessidade social de circulação das elites e de renovação de valores ou de permanente flexibilidade à mudança social: A importância dêste objetivo é transcendental. Êle é um objetivo autônomo e superior ao do desenvolvimento econômico estrito, visto que é através dêle que, em princípio, se alcança a melhor capacidade social de conhecer e de decidir. Poder-se-ia ainda encontrar uma identificação com o objetivo de preparar os recursos humanos para o desenvolvimento, admitindo, por um lado, que desenvolvimento supõe um clima de mudança e, por outro lado, que o desenvolvimento integral de cada ser humano, conforme seus melhores talentos, representa a máxima realização social, a finalidade última de todo o desenvolvimento, não importando que êste se distancie das metas do máximo desenvolvimento econômico. Afinal, a estrutura de talentos de um país representaria sua vocação histórica. (O caráter errático ou aleatório dessa futura estrutura de talentos não seria de confundir no momento, partindo-se do pressuposto de que há uma grande massa de talentos flexíveis que, na sociedade ocidental, se inclinariam pelas oportunidades socialmente mais poderosas, bem pagas ou consideradas.)

Em segundo lugar, obviamente, seria desejável a seleção dos talentos inatos

na maior extensão possível da massa infantil, e ainda sua busca também entre os jovens e adultos que tiveram escassas oportunidades escolares ou não as tiveram de todo. A solução dêste problema está teoricamente não só na expansão de uma escola primária universal, que seja suficientemente prolongada a ponto de conduzir todos à escola secundária, mas também que seja suficientemente boa para que possa compensar, nas comunidades de pobre herança familiar e comunitária, as vantagens que neste particular têm as crianças acima da classe média inferior (além da vantagem da promoção paterna). Mas o problema prático é que a alfabetização ou uma escola primária rudimentar não tem absolutamente êsse papel. As crianças pobres em nossos países são obrigadas a abandonar as classes numa percentagem de 60 a 70% logo nos dois primeiros anos. Além disso, quanto melhor é a herança cultural da família e da comunidade, melhor costuma ser a escola que a sociedade dá e não vice-versa. Isso resulta de maior demanda e de maior capacidade de oferta de educação escolar. Assim, com raras exceções, o sistema escolar existente em nossos países é um perpetuador de desigualdades sociais. Não se quer dizer com isso que se devam abandonar esforços para estender a rede de ensino elementar, ainda que em condições precárias, mas simplesmente que não se atribua a ela excessiva importância.

Labora em equívoco quem parte do ideal de igualdade de oportunidades para estabelecer um sistema de educação primária universal, em condições que não compensam as facilidades educativas da herança familiar e comunitária dos grupos dominantes, e que não asseguram acesso efetivo mais amplo para todos, ou somente

para aqueles que sejam capazes, aos níveis superiores de educação: essa escola primária não terá o papel que se pretende.

Considerando esse fato, têm sido propostas experiências como a da Escola-Parque, na Bahia. * A idéia fundamental é a de estabelecer uma escola muito melhor para meninos de um bairro social e economicamente mais atrasado. Essa experiência, que já tem sido estendida equivocadamente para áreas onde a herança cultural e as condições da comunidade são de relativo privilégio, parece ser digna de avaliação quanto a seus efeitos e também quanto ao seu custo e às suas possibilidades de universalização (universalização nas áreas sociais mais deprimidas ou atrasadas). Parece que a experiência existente está sendo muito bem sucedida no sentido de libertar valores humanos da falta de oportunidades sociais e ainda da inibição, seja para o acesso que a simples escola primária muito mais dificilmente permitiria, seja pela revelação da capacidade criadora dos meninos dessas áreas sociais marginais. Neste sentido possivelmente a contribuição para a democracia, ou seja, para o cumprimento do objetivo da Escola de iguais oportunidades no acesso social, e ainda para a descoberta de talentos, talvez seja maior do que a resultante do mesmo investimento físico e dos mesmos gastos correntes de operação no sistema da escola de alfabetização ou da escola primária do tipo comum. Assim, onde essas escolas-parque realizem esse papel de criadoras ou liberadoras de novos elementos culturais, de descoberta de talentos e de acesso às camadas sociais mais

elevadas de jovens das camadas mais baixas da população, a experiência deve ser estendida.

Ocorre porém que uma escola-parque requer um mestre de mais alta formação, para cerca de 10 alunos, portanto, professores mais caros, e um espaço por aluno que, considerando o tempo integral de uma escola, representaria cerca de 5 a 10 vezes mais o espaço de que se necessita na escola de tipo mais comum. Logo se vê que é impossível generalizar essa experiência, ainda que limitada ao universo dos grupos sociais marginais, aos quais se destina; e ainda mais absurdo é dar o privilégio dessas escolas a quem já conta com o privilégio de condições familiares e comunitárias mais favoráveis, pois isso representará reduzir a capacidade potencial de estender a experiência onde e para quem ela mais se justifica.

Em terceiro lugar, se não é possível ter uma escola primária universal com as condições de qualidade e diferenciação já mencionadas, do ponto-de-vista da melhor utilização dos recursos humanos, que coincide com o princípio democrático de igualdade de oportunidades, não se pode descuidar de estabelecer um mecanismo através do qual as inteligências mais bem dotadas sejam aproveitadas em condições de produzir o máximo rendimento para a sociedade. Dada a limitação dos recursos, seria um subsídio valioso, para a programação saber que número de egressos das escolas primárias é necessário para se poder contar com um certo número de pessoas com formação universitária indispensável à sociedade, segundo as previsões de um plano de desenvolvimento. E saber ainda como desenvolver as técnicas de descoberta dos talentos entre as crianças e adultos. Quanto ao princí-

* Projetada pelo educador Anísio Teixeira.

ro ponto, ao que saiba, os especialistas de hoje não chegaram ainda a conclusões generalizáveis e, ao que parece, descontam com restrições certas indicações sobre QI, que tinham grande voga há cerca de 40 anos.

Em quarto lugar, o sistema educacional tem como objetivo democrático tornar-se um instrumento de integração social ampla e, por isso, de desinibição dos grupos sociais deprimidos. Este aspecto essencialmente qualitativo tem relação não só com a compensação da herança familiar e comunitária, mas também com o mecanismo de revelação ou descoberta dos talentos. Como é sabido, em grande parte, o talento é condicionado pela oportunidade social e pela desinibição. Isso importa em prestigiar atividades que, segundo a tradição cultural dos grupos dominantes, terão menor valor social, mas que em realidade são manifestações de cultura profunda ou transcendente, mais importantes que as de verbalismo, fonte de poder criador e reservatório de talentos desperdiçados.

Em quinto lugar, portanto, deve-se ressaltar a importância das reformas estruturais e não apenas do sistema escolar, ainda que qualitativamente bom, para que se alcance o objetivo democrático de educação. Em uma seção anterior já foram apontadas as instituições diversas de que depende a educação. A respeito delas basta insistir em uma de decisiva importância: o sistema do mérito no serviço público. Do ponto de vista estrito do sistema educacional cabe referir a adoção de um sistema liberal de equivalência entre vários tipos de aprendizagem para efeito de acesso; a possibilidade de acumulação de créditos de cursos informais, de curto período, que possam ser seguidos pelos trabalhado-

res, desde que subordinados a padrões; a eliminação tanto quanto possível de segregação escolar, que contribui tanto para manter uma falsa tradição de hierarquia de tipos de aprendizagem, quanto para reduzir a velocidade de condução dos nossos povos à era da ciência e da tecnologia; a eliminação de privilégios profissionais que fazem com que profissões de oferta mais ampla, porém com maior tradição de prestígio, tenham, em nossos países, melhores oportunidades no serviço público ou, por outro lado, se impeça uma maior capacitação profissional mesmo na base de uma formação científica e profissional menos formal, uma vez assegurados os padrões técnicos necessários. *

A educação não pode ser um instrumento pelo qual os que podem alcançá-la se assegurem à tradição do poder ou quaisquer outros privilégios.

Assim sem prejuízo dos princípios de melhor utilização dos recursos e das oportunidades mais flexíveis, o sistema de provas vestibulares para a Universidade me parece conveniente.

Assim também as provas, mesmo após a conclusão dos cursos para o exercício de certas profissões ou algum outro mecanismo que possa dar ao grande público confiança nos profissionais, quando isso for necessário.

Em outras palavras, um mecanismo que compense as heranças, que renove as classes dirigentes e assegure sua legitimidade, que opere o permanente

* "Tal interferência proposital mantém o investimento em capital humano substancialmente abaixo do seu ótimo" — T. W. Schultz — *Investment in human capital* — Am. Ec. Rev. — Março 1961, citando Milton Friedmann e Simon Kuznetz — *Income from independent professional practice* — Nat. Bur. Ec. Res. N. Y. 1945.

fluxo vertical na pirâmide das classes sociais, segundo a imagem pareteana. Chegaria eu a dizer que, além de permitir a compensação dos deserdados, a educação deveria ser um processo de reduzir o acesso indevido daqueles que não têm outra coisa que a herança.

Em sexto lugar, quanto ao acesso das crianças mais capazes das classes deserdadas, um papel muito mais efetivo seria realizado assegurando-lhes condições adequadas de alimentação e a garantia da manutenção pessoal e escolar até o nível em que sejam capazes (em alguns casos compensação à família) — o que deveria ser assegurado a todos os que revelassem capacidade de progredir nos estudos, evitando-se apenas os inconvenientes do paternalismo.

Em sétimo lugar, restaria um problema: das vocações e capacidades que são mais tardiamente reveladas. Essa é uma razão legítima para procurar levar a educação ao 6º, 9º e 12º anos escolares, para todos, na medida em que a sociedade possa fazê-lo, sem prejudicar outros objetivos de desenvolvimento imediatamente mais fecundos. Porém, por mais legítima que seja a razão, a sociedade em processo inicial de desenvolvimento não tem capacidade para isso. Mas esse objetivo em grande parte poderia ser alcançado através da capilaridade na educação de adultos integrados à área desenvolvida.

Chega-se aqui à conclusão de que, do ponto-de-vista da democracia e do desenvolvimento, é mais importante o total acesso aos mais altos níveis de um certo número de pessoas vindas das camadas mais baixas da sociedade do que a aparente oportunidade que a educação geral dá a todos e que só

raríssimos conseguem aproveitar (e, quem sabe, com que traumatismos).

Em certo sentido, um sistema de educação algo aristocrático pode ser um instrumento mais efetivo de democratização: aristocracia no sentido de ser seletiva de valores mentais, uma aristocracia de talentos, definitivamente contrária à do dinheiro e à da posição familiar. Neste sentido, ter menor número de escolas em todos os níveis, porém mais eficientes quanto aos resultados escolares e quanto ao objetivo de democratizar o acesso social, pode ser mais barato e mais eficiente globalmente para o desenvolvimento e a sociedade que a tentativa de estender uma educação de baixa qualidade para todos.

Educação não utilitária

Educação para o desenvolvimento não implica educação estritamente utilitária. Apesar da limitação de recursos para educação, essa diretriz não pode ser uma conclusão das considerações do presente estudo.

A educação, como o desenvolvimento geral, depende da filosofia política e social. Não é tarefa do economista, do técnico de educação, do planejador, definir os pré-requisitos políticos de um plano educativo ou econômico. Assim, a sociedade pode desejar organizar-se e utilizar seus recursos materiais para ser mais capaz da contemplação artística e metafísica.

Partindo, porém, dos supostos da cultura ocidental moderna, em que dominam a idéia do *welfare state*, medido em termos de consumo material, e do poder econômico dos povos (que inclui opulência e segurança, no sentido Smithorniano), algumas ponderações devem ser feitas.

Em primeiro lugar, no caso da América Latina, dificilmente e na época atual, se pode repetir o rigor dos presu-
postos hedonísticos ou puritanos (no
sentido anti-sensual) de outras cultu-
ras e o gradualismo histórico pelo
qual uma geração é de guerreiros, ou-
tra é de artífices e mercadores, e só a
terceira tem o direito de viver mais a
sua vida. Pelo contrário, a América
Latina tem raízes culturais muito car-
regadas de liturgia e ao mesmo tempo
de sensualismo e está chegando o mo-
mento do esforço sistemático de de-
senvolvimento nacional quando as
massas se consideram com o direito de
adquirir, no menor tempo possível, os
padrões de vida que os trabalhadores
têm em outras partes da terra, inclu-
sive o direito ao acesso às melhores
fontes de cultura.

Em segundo lugar, como se dá em ou-
tras partes, toda educação que direta-
mente contribua para melhorar a capa-
cidade do homem de viver com os re-
cursos que tem, inclusive saber desco-
brir e gozar as sensações de beleza e
de bem, na natureza e na vida comum,
pode-se considerar uma produção de
bem durável pela vida (um capital de
consumo) ainda que não quantificá-
vel em termos de crescimento do in-
gresso "per capita", ou mesmo não
importante nesse particular. Isto é
tanto mais significativo para a socie-
dade quando se considera que a êste
se comunica, a um custo nulo ou mí-
nimo, as formas, revelações e mensa-
gens que "não têm preço". Neste
sentido, a produção de um músico, de
um escultor ou de uma boa cozinheira
e a educação para apreciar a música,
as artes plásticas, e para comer bem
representam, no julgamento do autor,
uma contribuição maior para a socie-
dade do que a preparação de um en-
genheiro ou economista.

Portanto, o limite para desenvolver a
educação nessa linha é o de que a so-
ciedade vá se tornando capaz de mo-
bilizar os recursos humanos hábeis
para êsse fim, sem prejudicar as exi-
gências de base material da vida de
um povo. Adiantaria até não ser
mais importante para o desenvolvi-
mento latino-americano a ambição
imoderada de competir na corrida
mundial da produção "per capita",
desde que isto prejudique as "festas",
o desenvolvimento do poder criador
do povo, a capacidade de viver me-
lhor com menos dinheiro.

Em terceiro lugar, o resultado dessa
educação não utilitária, a que por
simplificação se poderia chamar "la
fiesta" (tão malsinada outrora pelos
economistas anglo-saxões como uma
das razões do atraso latino-americano),
resulta paradoxalmente numa grande
vantagem econômica e numa necessi-
dade quiçá, não só pelas condições
culturais da América-Latina, mas pela
necessidade psicológica de diversões
de qualquer sociedade humana: é que
permite baixos custos, agregado e in-
dividual, freqüentemente não compu-
tados nas estatísticas do produto e do
ingresso, das diversões de que o povo
necessita inclusive para ter condições
de integração social e produtividade.
Poderia ser isso denunciado como um
processo de "ópio" para o povo, tanto
mais que se incluiria nesse conceito a
festa religiosa e o palácio religioso.

Neste sentido recorro uma carta de
um Vice-Rei * recomendando aos se-
nhores que em vez de combaterem,
procurassem estimular as manifesta-
ções da música e da dança dos escri-
vos nos dias de sábado. Mas, em rea-
lidade, não só os povos subdesenvol-

* Conde dos Arcos, Bahia, comêço do
Séc. XIX.

vidos, nos regimes capitalistas, mas também nos regimes socialistas, utilizam, instintiva ou propositadamente, essa técnica de diversão social a baixo custo. A "fiesta" mexicana representa, de parte o efeito (econômico) sobre o turismo, a máxima realização instintiva dessa economia externa insuspeitada.

Em quarto lugar, e a propósito, essa educação que seria menos utilitária quanto menos é industrial no sentido moderno — a das artes domésticas e do artesanato — corresponde a uma múltipla utilidade social: habilita a ganhar enquanto não há fábricas suficientes ou serviços para pagarem mais; reduz as massas de subempregados e desempregados; dá aos trabalhadores a dignidade da criação pessoal; mantém, cultiva e renova a cultura tradicional e o poder criador do povo; dá orgulho ao país; prepara a reserva de operários para tarefas industriais qualificadas de alta habilidade e de precisão. Portanto, em países com mão-de-obra abundante e rápido crescimento demográfico e sem indústrias suficientes, um programa de artesanato tem prioridade sobre muitos projetos educacionais, sobretudo aqueles que têm uma tradição cultural a manter e cultivar e renovar ou mesmo a represtigiar e recuperar.

Em quinto lugar, o processo de liberação mental que existe na educação não diretamente utilitária, é uma contribuição também fundamental no sentido de uma efetiva educação para o desenvolvimento. Condição essencial é que essa educação não utilitária não se degrade sob a forma do verbalismo da educação agrária e colonial, ainda que revestida de um nacionalismo declamatório. O poder de afirmação nacional e a capacidade criadora que resultam dessa linha de edu-

cação permitem, sobretudo se em contato com as técnicas modernas, uma contribuição importantíssima para o desenvolvimento econômico, desde agora à base da capacidade de invenção e da fertilidade do desenho industrial. Daí a importância tão fundamental que tem sobretudo a educação artística. Ainda aqui cabe advertir que a escola de arte é importante, sobretudo para a transmissão das técnicas, mas frequentemente aniquila o poder criador.

Em sexto lugar, a educação humanística e artística corresponde a profissões definidas, que se devem formar com responsabilidade profissional, embora sem objetivo principal de compensação material; ou permitem uma adaptação a técnicas e posições sociais diversas e cambiantes, como governo, administração, professorado, criação literária e artística, investigação, cujo preço pode ser baixo, mas cuja utilidade marginal social é muito alta.

Afinal, essa educação não utilitária contribui para as matrizes culturais de toda a educação. A sociedade, ainda a menos desenvolvida economicamente, deve abrir oportunidade para essa educação não utilitária, mas seu problema é como aproveitar melhor os poucos recursos que diretamente, ou mediante cooperação internacional, poderá dispor para esse fim.

O imperativo da qualidade

A discussão anterior e alguns casos que vêm depois, apontam para o imperativo de qualidade na educação que se procura desenvolver nos países em estágio inicial e que desejam provocar o seu desenvolvimento mais rápido.

A qualidade se impõe, em resumo, pelas seguintes razões:

a) partindo do objetivo de realização integral da pessoa humana e do acesso democrático:

(i) compensação da herança familiar e comunitária;

(ii) desenvolvimento do poder criador e da renovação das matrizes culturais;

b) do ponto-de-vista estrito do desenvolvimento econômico:

(i) adaptação às necessidades atuais ou previsíveis;

(ii) redução da distância entre os países novos e os que estão na fronteira da ciência e da técnica;

(iii) flexibilidade mental para a imprevisão quanto às técnicas futuramente demandadas, mesmo nas atuais condições, e para os limites de especialização nos países novos;

c) flexibilidade para atender às mudanças na técnica e na estrutura social, como fenômeno universal.

Ocorre que os países subdesenvolvidos de hoje, já têm que enfrentar a simultaneidade do desenvolvimento e do bem-estar imediato, tendo ainda de enfrentar um problema de qualidade de educação que os países ora mais desenvolvidos também não tiveram em seu processo inicial de desenvolvimento.

Esse requisito de qualidade parece ao autor mais importante que o de quantidade e, nesta primeira análise, com ele incompatível, partindo-se do pressuposto dos sistemas escolares formais, segundo o modelo tradicional que vem ditando geralmente a atual programação do ensino.

Sistema de Educação e Prioridades

Que é sistema de educação?

Neste trabalho não consegui chegar a uma definição de sistema de educação, nem a uma classificação satisfatória de tipos e instituições.

Em caráter provisório, pela necessidade de método, considero:

a) Sistema geral de educação todo o conjunto de instituições e atividades que realizam a função educativa na sociedade, definida como processo geral de valorização e integração dos recursos humanos através da formação e transmissão dos conhecimentos, idéias e hábitos.

b) Sistema educacional, *estritu sensu*, ao que reúne as instituições e atividades precipuamente educacionais, a saber:

(i) o sistema escolar, ou tradicional sistema educacional formal;

(ii) o sistema paraescolar de treinamento e difusão;

(iii) o sistema de investigação e cultura enquanto produtor das matrizes culturais da educação.

Prioridades para educação e demanda efetiva

Há estudos sobre produtividade das inversões em educação, comparada com a de inversões em capital físico, que indicam ser muito maior no primeiro caso que no segundo. Não ponho em dúvida sua validade em determinadas circunstâncias; mas interrogo sobre a significação desses dados na programação do desenvolvimento de um país subdesenvolvido.

Não há tipo de inversão que seja sempre mais produtivo que outro, tudo depende de: em que limite, onde, quando, como. *

Um país em desenvolvimento, com escasso capital, terá vantagem em utilizar um maior teor de técnica na estrutura dos seus recursos produtivos,

* Os estudos de produtividade das inversões em educação se baseiam, ao que sei, nas diferenças de salário conforme o nível de escolaridade, o que parece uma medida útil, mas não suficiente, para programação. Essa medida relacionaria os programas escolares à demanda efetiva de qualificações ou de nível cultural alcançado na educação formal. Mas os estudos não consideram que poder tem a educação de criar empregos ou de provocar inversões físicas, poder que o romantismo escolar em países em desenvolvimento parece supor decisivo. Certos autores referem-se ao crescimento da capacidade de absorção de mais inversões (estrangeiras) depois de esgotado o papel das novas inversões mesmo sem pessoal preparado, nos países subdesenvolvidos, mas não analisam como este fator pesa comparativamente a outros, como mercado próprio, recursos naturais variados, possibilidades de mercados exteriores, clima geral de desenvolvimento. Não consideram em que medida se pode antecipar a produtividade futura através dos diferenciais presentes de salários, numa época de rápidas transformações na técnica e na estrutura social, de sorte a ser útil como método na programação do ensino profissional ou da educação geral. Não se referem também aos limites da possibilidade de fazer antecipar a educação assim produtiva à existência de capital físico e de um sistema produtivo e social que demande educação formal, que a condicione também no sentido qualitativo e que ainda resulte em si mesmo em mais um fator de educação. Parecem ainda computar como efeito da educação escolar profissional aquilo que vem da educação em sentido mais amplo, do contato cultural, além da imigração e da capacidade criadora, inventiva e tecnológica, que só excepcionalmente tem remuneração, de acordo com sua produtividade (Ver T. W. Schultz — *Investment in Human Capital* — Am. Ec. Rev. — March 61 — citando outros).

como substitutivo de capital, como fez o Japão. Neste sentido, a educação alcançaria nesses países uma produtividade ainda maior, em termos relativos, que a atingida nos países já desenvolvidos. Não haveria dúvida também de que preparar a técnica que tenha o papel de utilizar melhor o capital já invertido, ou que se vai inverter (inclusive, como é da experiência dos nossos países, evitando o desperdício ou a rápida obsolescência ou a má escolha de equipamentos), uma vez que tenha resultado imediato nessa economia de capital escasso, tem a mais alta produtividade. Pode ser ainda que num país em estágio inicial de desenvolvimento, haja casos em que convenha empregar equipamentos de alto custo, para assegurar competitividade internacional e para isso se requisita um pessoal limitado em número, mas de alta formação. Preparar esse pessoal certo terá uma produtividade muito elevada.

A existência de técnica e de trabalhadores qualificados ou mentalmente flexíveis é importante para a promoção e a absorção de inversões nos países subdesenvolvidos. **

Estas observações, entretanto, não têm relação necessária com as inversões num sistema geral de educação, considerado nesse sentido comum de educação para todos e, se há poucos recursos, primeiro a educação primária.

Neste sentido é duvidoso que a educação seja a inversão mais produtiva, pelo tempo de maturação econômica

** "Here, more than in domestic (US) affairs, investment in human beings is likely to be underrated and neglected"... "Some growth of course can be had from the increase in more conventional capital even though the labor that is available is lacking both in skill and knowledge. But the rate of growth will be seriously limited". T. W. Schultz — *op. cit.*

ou condições incertas no futuro. As observações acima se referem também a programas definidos e pragmáticos de educação, muito informais, e para adultos, as condições gerais de educação e até à imigração.

Portanto, importa muito como os investimentos em educação se realizam, se há condições para que eles possam ser eficientes; e, por outro lado, definir num determinado momento se uma parcela do escasso capital da comunidade seria mais útil no sistema geral de educação, ou mesmo num esquema especial de preparação de técnicos ou se uma inversão infra-estrutural ou produtiva direta. No caso de um programa geral de educação, com o destino de "libertar o povo da escravidão da ignorância" ou de "dar oportunidades a todos", no caso de zonas de pequena densidade demográfica e econômica, por exemplo, é muito duvidoso que a ampliação do sistema escolar com 1.000 novas aulas possa ter o mesmo efeito sobre uma economia subdesenvolvida e, inclusive, sobre a educação popular, que a inversão dos mesmos recursos em caminhos, usinas elétricas, em crédito com extensão agrícola e organização da economia agrícola em geral, ou uma fábrica que crie novas condições econômicas na área retardada. Assim, tomando custos mais modestos, a construção e instalação de 1.000 salas de aula (dois turnos de trinta alunos cada) não representaria menos de Cr\$ 900 milhões ou US\$ 1,500.000 (a câmbio de Cr\$ 600=US\$ 1) e sua manutenção anual não custaria menos de Cr\$ 333 milhões ou US\$ 555 mil.

Somente a inversão inicial permitiria construir uma usina hidrelétrica para cerca de 8 mil kW de capacidade, produzindo cerca de 30 milhões de kWh por ano, com um custo de ope-

ração que seria apenas cerca de 1 décimo dos gastos correntes nas 1.000 novas aulas.*

O impacto da usina elétrica no sentido da criação de um ambiente mental propício ao desenvolvimento, de elevar imediatamente na sua própria fase de construção a capacidade aquisitiva de centenas de famílias, inclusive para educação, de representar em si mesmo uma escola, de provocar inversões, utilização de recursos não utilizados e, afinal, de motivar com as novas técnicas introduzidas numa comunidade retardada e sem oportunidades, a curiosidade mental dos trabalhadores e dos seus filhos, ou seja, uma demanda efetiva para educação, parece, sem dúvida, incomparavelmente maior do que o impacto resultante das 1.000 novas salas de aula em áreas marginais, ainda supondo que estas escolas tivessem um professorado nas condições mínimas adequadas. Diferente é considerar as 1.000 salas de aula em programas integrais de comunidade.

Cabe ainda assinalar este último ponto de pessoal para a expansão do sistema escolar numa sociedade de parques recursos de capital. Desde logo, não se deve ter ilusão de que não é problema fácil de resolver a preparação de 1.000 novos mestres que realmente vão ocupar posições em escolas rurais, sobretudo nas condições de hoje.

A experiência brasileira e de outros países mostra a deterioração do nível

* Ao mesmo câmbio, se tomarmos os custos mais baixos a que pôde chegar a Comissão Especial da OEA (1963), de US\$ 55 de capital e US\$ 25 de manutenção por aluno, esses gastos para os mesmos 60.000 alunos seriam de US\$ 3.3 milhões e US\$ 1.5 milhão respectivamente. (Os custos unitários, segundo um estudo técnico anterior, seriam US\$ 65 de capital e US\$ 35 de manutenção).

de formação do mestre, com a expansão escolar nos últimos anos, o que pode ser um problema transitório do período de absorção, se há um sistema de aperfeiçoamento e contínua seleção (e eliminação) do professorado. A experiência mostra também que, apesar de melhoria das comunicações e das condições de conforto, e ainda de desemprego (feminino em regra) as vagas nas escolas rurais não são preenchidas. Mas existem dois problemas adicionais: supondo que o recrutamento ou a preparação desse pessoal adequado fôsse possível, o custo de operação não poderia jamais ser tão baixo como o considerado na hipótese (baseado no mais baixo nível de salários prevalentes no Brasil para mestres diplomados e que representam cerca de 1/3 dos salários para o professorado primário nas unidades federativas que mais pagam); o outro problema é que supondo a capacidade de pagar ou a abnegação missionária de mestres que aceitassem um simples salário mínimo vital, é também duvidoso que essa fôsse a melhor utilização que a comunidade teria para esses 1.000 mestres de mais alta qualidade, salvo nas áreas sociais em que já se note uma demanda efetiva para essa mais prolongada e melhor educação. Se estas condições de demanda e de melhor educação se apresentam fortemente, não haveria nenhuma outra inversão a disputar os recursos humanos e financeiros da educação.

Os gastos unitários para o ensino médio, à base de US\$ 122 de manutenção e US\$ 200 de capital (Comissão Especial da OEA), levariam a considerações semelhantes quanto à expansão rápida desse nível de ensino.

Mas já aqui devem entrar outros fatores em consideração. E um orçamento de educação média relativamente

mais amplo se justificaria pela demanda que existe e pelos resultados que logo pode dar, dependendo da qualidade do ensino e da localização ou possibilidades de migração.

É quase certo que a tentativa de entender audaciosamente a educação sem concomitância de outras condições de desenvolvimento econômico leva a um desperdício de recursos através de uma queda de rendimento que se manifesta de várias maneiras:

- redução da qualidade dos mestres;
- redução do interesse e da capacidade física e social dos alunos para a frequência, o que é verificado na experiência de deserção escolar;
- menor aproveitamento das salas de aula pela menor densidade.

Os efeitos dessa semi ou duvidosa alfabetização têm sido comumente indicados como frustrantes.

As observações restritivas sobre a precedência do sistema escolar no processo de desenvolvimento não implica negar que em certos casos essa precedência possa se justificar. Caso especial seria, por exemplo, o da conversão de uma sociedade à cultura ocidental e técnica, fazendo-a adquirir uma capacidade de mudança social que não tinha. Nesse caso, entretanto, a escola é um instrumento sistemático para consolidar a conquista fundamentalmente feita por uma revolução, uma nova ideologia ou uma comoção religiosa.

No caso geral, sem dúvida, a educação contribuirá para o desenvolvimento através:

- a) da contribuição para o aumento da produtividade do capital instalado, com seus efeitos cumulativos;

b) a substituição de capital físico por técnica e habilidade;

c) do estímulo às inversões novas, pelo efeito (a) e, ainda, pela expectativa dos investidores no que respeita à disponibilidade de trabalho qualificado;

d) idem, pela redução dos conflitos de trabalho, pôsto que o aumento da produtividade derivado da melhor qualificação dos trabalhadores e dos outros efeitos, permitirá uma margem de aumento de salários, disputando menos a margem de lucros;

e) pelos possíveis efeitos cumulativos da educação geral da comunidade, perceptível nas comunicações, na coordenação das decisões, na adoção de *standards*, etc.;

f) pela criação de um ambiente de desenvolvimento, seja a disposição ao esforço conjugado e às mudanças sociais e o surto da capacidade criadora.

Essa produtividade não têm relação com um programa de expansão do sistema escolar, por exemplo, para eliminar analfabetismo e estender ao máximo os outros níveis.

Depende da direção e da qualidade do ensino. Essa extensão eficiente, ou seja, na qualidade e direção adequadas, depende: (a) de possibilidade

* A educação sem emprêgo pode ser até negativa, levando a desajustamentos, como a incapacidade de trabalhar nos empregos possíveis e de viver onde estes existem. Tem de certa maneira o papel da migração para as cidades onde não há empregos melhores, mas não para todos que o desejem. É possível que, em certa medida, como no caso dessa urbanização prematura, seja um fator positivo de mudança, positivo — explícito — enquanto a inquietação resultante, em vês de reformas ou revoluções eficazes, leve apenas a perturbações do processo de desenvolvimento, a perplexidades e inibições sociais.

técnica de fazê-la antes de haver desenvolvimento geral suficiente; (b) da possibilidade e da conveniência econômica e financeira de fazê-la na quantidade que sobrepeça a demanda efetiva e os estímulos que uma oferta adicional pode dar imediatamente, ou seja, da capacidade potencial de absorção dessa oferta adicional. *

Não há dúvida porém sobre essa alta produtividade se o sistema escolar se ajusta às condições sugeridas; e mais ainda, se se trata do sistema educacional não limitado ao escolar e, sobretudo, se se considera a atuação conjunta do que chamamos o sistema *geral* de educação, se a educação se realiza a custos mais baixos e com resultados mais rápidos no sistema produtivo e no sistema político (direção da firma nacional).

De forma mais ampla, a escassez de meios considerada é relativa à magnitude e à demora dos efeitos que se espera no processo do desenvolvimento nacional. Analiticamente, depende da produtividade de um programa ou projeto de educação face a outras inversões alternativas, portanto, da demanda efetiva para educação; da produtividade do sistema conjunto de educação em si; da complementariedade entre educação e outras inver-

à estagnação e à decadência. Também é certo que, quando há desemprego, se elimina uma parcela importante do custo da educação, que é o salário não percebido pelo estudante; e pode haver uma oferta elástica de mestres e instrutores.

A propósito do primeiro ponto desta nota, T. W. Schultz: "Human capital deteriorates when it is idle because unemployment impairs the skills that workers have acquired. Losses in earnings can be cushioned by appropriate payments but these do not keep idleness from taking its toll from human capital" — *op. cit.*

sões; do padrão político ou cultural do desenvolvimento que se pretende e que pode preterir enriquecimentos materiais pela obtenção de outros valores; do papel educativo, que se desconta, tenham sido beneficiados empreendimentos e serviços pelas inversões alternativas; afinal, da elasticidade da oferta de fatores, especificamente para educação (com que a expansão educacional pode ser um crescimento líquido do produto social, ainda que mal computa-lo estatisticamente, não representando uma redução imediata da produtividade no uso do equipamento social).

Em geral, se pode planejar eficientemente a elevação substancial dos gastos em educação, de 2 ou 3% do PNB para 4, 5 ou 6% (ou ainda mais computando tôdas as formas de treinamento e de extensão, bem como de investigação e cultura ligados ao ensino) dependendo da produtividade do sistema de educação; e, ainda, talvez, da capacidade que tenha o sistema de aproveitar recursos ociosos, o que, aliás, em geral figura subcomputado nas contas nacionais.

Condições econômicas de progresso são realmente decisivas para diretamente educarem e indiretamente criarem demanda e possibilidades financeiras e técnicas da melhor educação.

No momento em que se puder estender e universalizar o sistema de escolas primárias nos padrões adequados, sem prejuízo do maior desenvolvimento que resultaria de aplicações alternativas de recursos em outros setores, isso será não só desejável, mas imperativo. Entretanto, haveria ainda a examinar a maior conveniência de parte das inversões serem feitas no desenvolvimento do ensino em níveis mais elevados e em áreas e formas

que ajudem mais diretamente ao desenvolvimento.

Dada a escassez dos recursos totais de um povo em desenvolvimento e o fato de que a aplicação dos recursos em educação não é necessariamente a mais produtiva, ou a que mais lentamente cai de utilidade marginal, é preciso, pelo contrário, escrutinizar cuidadosamente o destino dos recursos aplicados em educação quanto ao limite e à forma.

Devemos nos defender da irracionalidade das posições que partem do princípio exatamente contrário de que não há limite no esforço para educação, princípio que só é certo como um cartaz de promoção e tendo em vista a mobilização emocional dos recursos marginais ociosos da sociedade, mas não se aplicando aos recursos do orçamento público nem ao limitado poder de investimento do setor privado. Naquele sentido, o princípio geraria oferta adicional de recursos para educação, ao mesmo tempo que maior demanda.

Tentar oferecer educação onde e a quem dela não necessita, e não teria condições de utilizá-la, se fôsse possível, seria um desperdício social. A educação é um setor dos serviços que deve atender a uma demanda efetiva direta, complementada por aquilo que podemos denominar como demanda social, indireta, também efetiva. Por demanda efetiva direta, queremos caracterizar a procura de educação pelo educando ou por sua família, resultante do seu desejo de ter melhor emprego, de ter acesso social, de galgar cursos de maior nível, de saber mais, de resolver problemas, de atender a requisitos específicos para oportunidades sociais diversas; a existência de uma procura de operários qualificados

por empresas existentes ou em projeto; os padrões mínimos de educação de que as pessoas ou seus responsáveis sentem necessidade para atender ao que uma comunidade requer.

A demanda social efetiva, aquela que resulta de uma política e de uma decisão da comunidade através, sobretudo, do Estado, se configura na antecipação da demanda efetiva agregada, incluindo as reservas para permitir que o suprimento algo mais abundante das qualificações estritamente requeridas pelo plano da sociedade permite estimular o maior desenvolvimento e suprir eventuais necessidades de reajustamento e flexibilidade nos quadros, em face da revolução técnica, mas no limite da capacidade de absorção da oferta adicional; e, ainda, pelo objetivo democrático de fazer ascender os mais capazes, venham de onde vierem, aqui sem limite, uma vez que sejam descobertos. A integração cívica ainda seria um novo item dessa demanda social até aqui considerada no sentido de uma comunidade nacional. Também se poderia considerar como demanda social efetiva o último item da demanda efetiva direta a que antes se referiu; a sancionada pela comunidade local e para cujo atendimento esta mobiliza recursos adicionais.

A demanda social poderia abarcar o dever de oferecer determinada educação mínima a todos; mas convém definir esse dever em termos de realidades. A noção de demanda social efetiva se poderia definir mais facilmente como base para o cumprimento possível desse dever social e desse direito subjetivo da pessoa humana.

A demanda social está muito ligada às reformas sociais e à programação dos recursos humanos no plano geral de desenvolvimento.

Prioridade dentro do sistema educacional

Como todas as inversões do tipo social, a educação se não for diretamente ligada a uma demanda do sistema econômico e, portanto, complementar às inversões no sistema produtivo, apresenta uma relação Capital/Produto muito baixa. O ideal neste particular seria a preparação de pessoal atendendo a uma demanda direta e concreta, como, por exemplo: enquanto se constrói uma usina, preparar-se pessoal para sua operação (e mesmo antes, desde que se programe projetar dentro de dois anos uma usina, preparar o pessoal capaz desse projeto, etc.). Além disso, como a experiência industrial mostra, ainda é a fábrica, e não a escola, quem vem preparando maior número de trabalhadores, cabendo sempre um grande papel às técnicas educativas no sentido de ampliar, de dar mais flexibilidade e de aprofundar a habilitação de trabalhadores no trabalho.

Assim se têm desenvolvido esquemas mistos de grande produtividade e baixo custo.

Decerto que a preparação *ad-hoc* de técnicos e operários qualificados, sobretudo nas fábricas, que têm maiores possibilidades potenciais no caso da América Latina do que é habitual supor, encontra limitações sociais. Em primeiro lugar no velho preconceito pré-industrial e escravagista da inferioridade do trabalho manual, que é imperativo vencer pelas escolas compreensivas. Em segundo lugar, no esgotamento da massa de pessoas com a educação mínima de base para que essa formação *ad-hoc* seja mais ampla, mais rápida e mais eficiente. Esta última limitação aponta para a óbvia necessidade de que se alargue a base

da pirâmide, o que se pode fazer, entretanto, seja através das escolas primárias, seja através da melhoria maciça das condições educacionais dos trabalhadores não qualificados, isto é, dos adultos em geral, e ainda pelo aproveitamento das reservas do trabalho feminino. Portanto, evidentemente, não se poderia jamais limitar um sistema educacional a programas de preparação *ad-hoc*.

Se a educação cria as condições para que as empresas e os serviços públicos funcionem melhor, ganhando imediatamente maior produtividade no capital já aplicado, ou se prepara as condições para que nos empreendimentos projetados essa produtividade seja maior desde o começo, reduzindo o período infantil da indústria que corresponde ao período de preparação de pessoal, evidentemente ela pode ter um grande impacto e ser o investimento de maior produtividade possível em sociedades muito atrasadas.

Assim, além da demanda direta efetiva, a pesquisa das técnicas inexistentes, em todos os níveis, sobretudo no nível médio e superior e a preparação para supri-las, ainda que com garantia de empregos assegurada pelo próprio Estado, representa uma aplicação de alta produtividade. No nível mais elevado, a preparação com garantia prévia de ocupação e de remuneração, ou oportunidades que se somem a esta, de pessoal necessário ao conhecimento dos recursos do país e todas as outras tarefas de pré-inversões, seja de tomada de consciência dos problemas, seja de programação, projeto e organização para administração e financiamento, deverá representar uma inversão francamente prioritária. Parece vão preparar quadros quando não se tem emprego para os quadros que se preparam no país ou fora e quan-

do não se cria um ambiente de responsabilidade e de confiança nos quadros nacionais.

No que se refere à base da pirâmide, sem dúvida o ideal é que atinja o universo da idade escolar respectiva, além dos adultos em idade de trabalho, analfabetos ou semi-analfabetos (analfabetos funcionais); e, em face da impossibilidade de alcançar essa meta antes do desenvolvimento, que se vá alargando aquela base para que a preparação e oferta de trabalhadores qualificados não fique aquém da demanda efetiva e da margem de estímulo; para que se permita ao maior número as condições mínimas de cidadania (comunicação fácil, defesa, uso do direito do voto e integração cívica); e para que se possa descobrir maior número de talentos.

Sem dúvida, a escola primária, e sobretudo a escola pública, é um poderoso instrumento para esse fim, mas enquanto esse sistema escolar não se pode desenvolver adequadamente, um esforço de educação nas condições precárias possíveis, através da comunidade local, com auxílio dos governos centrais, e a utilização dos modernos meios de comunicação com as massas, pode realizar o duplo objetivo; desde que haja voto livre da sujeição econômica e do medo, emprego, outras condições de integração social e funcionamento da democracia.

Também a prioridade de uma rede de educação primária comum é indicada, freqüentemente, pelo imperativo de assegurar igualdade de oportunidades para todos. Mas, como vimos, essa rede somente quando muito desenvolvida qualitativamente, integrada verticalmente com todos os outros níveis superiores e completado o sistema us-

colar por certas reformas, pode atingir êsse fundamental objetivo democrático.

Outro objetivo de um sistema de educação comum a todos é alcançar uma unidade lingüística, política, religiosa e cultural, unidade básica que na sociedade democrática se aceita como sendo compatível com a diversidade e livre manifestação da personalidade individual. Essa unidade é realmente a base de uma integração nacional, importante para que todos respondam a certos valores ou símbolos, apóiem princípios e políticas, sejam capazes do esforço comum, chegando a uma mobilização mais dramática no momento de crises ou no desafio de grandes problemas coletivos, unidade que só não é desejável quando atinge uma extrema estandardização ou fascistização.

Além disso, há outra razão para que se deva desenvolver um sistema geral de educação sem destino profissional determinado, o mais prolongado que se puder: a relativa imprevisibilidade das especializações que a sociedade vai exigir, não só porque a estrutura da economia não comporta uma especialização minudente, mas, sobretudo, pelo fato de que o desenvolvimento dos países ora atrasados se deverá fazer, não repetindo o padrão histórico dos países que já se desenvolveram, mas através de uma ponte entre a técnica primitiva e a técnica mais moderna, com a única limitação da capacidade de investir nesta. Ainda mais, essa imprevisibilidade se acentua pela alta velocidade das mudanças na técnica moderna. Decorre daí, portanto, que se necessita de uma base educacional suficientemente flexível. Qualidade é um suposto fundamental.

A dúvida está em que não é fácil antecipar-se a condições gerais de desen-

volvimento para estender uma educação geral na qualidade necessária; e é muito difícil estender a educação na qualidade possível a metas quantitativas ambiciosas sem prejudicar esforços mais produtivos em outros projetos no próprio sistema educativo, bem como em inversões outras.

O esforço direto de educação para os trabalhadores e para a massa dos adultos (supondo métodos eficientes, não obstante baratos) se justifica não só pela imediata utilização que essa massa pode fazer das informações, das idéias e dos hábitos novos que adquire, sobretudo se o trabalho educativo estiver relacionado com a sua experiência de trabalho, da vida familiar, religiosa, de integração cívica e comunitária em geral; mas, também, pela importância de melhorar o papel da família e da comunidade na educação infantil e juvenil, ou seja, na eficiência da escola convencional. Quanto ao primeiro aspecto, é importante considerar a integração política e a mentalidade do desenvolvimento como dois objetivos de indireta porém decisiva produtividade econômica.

Não pode, portanto, ser a educação de adultos considerada um programa subsidiário.

A preparação de quadros capacitados para melhorar a preparação do pessoal de nível mais baixo e, assim, sucessivamente, até o nível mais inferior, e a adoção das reformas institucionais indispensáveis para estimularem o aperfeiçoamento de professores e mestres estariam entre as inversões e esforços de alta produtividade no sistema educativo.

De maneira geral, poder-se-ia concluir que o ponto de mais alta produtividade na inversão do sistema educativo é aquele que determine uma

melhoria dos quadros e das idéias que governam o país. Dito de outra forma, seria a seleção e o aproveitamento dos melhores talentos que fôr possível descobrir e o seu acesso aos mais altos níveis de preparação, orientada esta no sentido que mais convenha ao desenvolvimento nacional. Neste ponto conflui também o interesse democrático de capilaridade social e de renovação das elites. Assim se alcançaria o ótimo, do ponto-de-vista econômico e o fundamental e imperativo, do ponto-de-vista democrático.

Pela mesma razão, de alta produtividade seria também a investigação sobre recursos humanos, sobre técnicas de educação adaptadas às condições do país e em geral todo o trabalho de pesquisa e de cultura que produz as matrizes culturais da educação.

Portanto, metas quantitativas baseadas na rápida eliminação do analfabetismo através da audaciosa e imediata extensão do sistema escolar convencional devem ser tomadas como indicações para estudo e, se possível, para efetiva programação; mas desde que (a) não prejudiquem a consideração global do sistema educacional e dentro dêste as prioridades realmente funcionais face aos objetivos do sistema; (b) não prejudiquem outros investimentos mais produtivos; (c) não se sacrifique a qualidade pela quantidade; (d) se mobilizem recursos ociosos e assim se reduzam custos nas contas nacionais da economia de mercado.

Assim, as metas estabelecidas na Carta de Punta del Este, cuja exequibilidade, apesar de reduzir os custos unitários antes admitidos, a Comissão Especial da OEA está pondo em dúvida para o prazo fixado (1970), estão tendo a utilidade de forçar cálculos de

programação e também de aumentar esforços que vinham sendo feitos nos países; mas ainda não se superou o perigo de prejudicarem investimentos mais prioritários nos países menos desenvolvidos em outros programas ou no próprio sistema de educação (desperdícios de enquadramento nas prioridades econômicas); e de conduzirem a desperdícios de projeto pela expansão rápida de redes escolares sem matrizes culturais e condições técnicas de operação. Essas metas fornecem uma bandeira para a promoção do poder de políticos e administradores de boa-fé, porém menos enfronhados ou, pelo menos, comprometidos com os interesses gerais do desenvolvimento e para os quais naturalmente todo o dinheiro é bem aplicado "para salvar o povo das trevas da ignorância" ou benemerência dêste tipo.

Nota sobre colaboração exterior

A ajuda exterior pode ser muito útil desde que integrada na política nacional. Do contrário, se ela é desenvolvida no setor de educação por obediência a um preconceito internacional ou mesmo nacional do "primado da educação", ou algo assim, ou pela sedução de mostrar benemerência pública no país "beneficiário", a ajuda estrangeira poderá forçar um país em desenvolvimento a um esforço de capital e a um compromisso de gastos correntes e um desvio de recursos escassos de pessoal que não sejam os mais convenientes para o rápido desenvolvimento geral e nem para uma obra efetiva de educação nacional. A tentativa de levar o benefício de idéias e culturas que se supõem superiores, ainda que com o desejo de servir, é negativa: enquanto se escolariza se aliena e se coloniza. Enquanto se su-

põe estar dando educação, por vêzes se está matando a cultura e aniquilando a possibilidade de um efetivo desenvolvimento integral da personalidade nacional.

No que toca à colaboração exterior, temos visto programas estabelecidos na esperança de suas largas possibilidades, que prevêem custos elevados de construção, com dependência de material importado ou insuficiente no mercado nacional. Isso é psicologicamente negativo, isto é, deseducativo, ainda que o país tenha como pagar.

Mas êsse auxílio, em regra, afeta a capacidade de endividamento do país, ainda quando amenizado por cláusulas suaves. Em parte se resolve o problema por doações, mas que dadas bilateralmente de um país a outro resultam em inibições políticas ou em enfraquecimento de esforços e da dignidade própria, em contradição com o que se pretende num processo educativo. Uma relação paternalista é francamente negativa.

Sem dúvida, os países em desenvolvimento necessitam de colaboração externa para seu esforço próprio, a qual lhes permita ampliar a obra educativa de que são autônomaamente capazes. Mas êsse auxílio deve crescentemente ser em bases multilaterais, como um grande esforço internacional de cooperação. Da colaboração multilateral deve vir a ajuda financeira para educação e para tornar possível a imigração conveniente, bem como outras formas. Em certos casos essa ajuda à educação se deve associar à colaboração internacional multilateral para o combate à fome.

A colaboração entre países vizinhos em condições similares poderá ser muito importante para o intercâmbio

de experiências e para a criação de instituições educativas e de pesquisa de âmbito regional, com as vantagens da especialização, da escala e da categoria da colaboração estrangeira que instituições maiores podem alcançar, * bem como também para a manutenção de reservas de especialistas de alta formação, as quais poderiam ser um objetivo subsidiário dessas instituições regionais. Procurar-se-ia distribuir as oportunidades de localização, sem prejuízo da eficiência. Na América Central já se caminha para um programa integrado de educação e de investigações. Para o conjunto da América Latina se deve estudar um programa regional visando à colaboração mais estreita e à integração futura. Uma reavaliação dos centros e institutos existentes seria imediatamente desejável, com êsse enfoque.

Dada a importância e urgência de evitar enormes erros de difícil remédio *a posteriori* nos planos de educação para as metas de Punta del Este, alta prioridade deve dar à educação o Instituto Latino-Americano de Planificação.

A colaboração bilateral, visto que os países poderosos não querem ou não podem ainda se enquadrar em programas multilaterais, continuará a ser importante nos seguintes pontos:

a) bôlsas para técnicas definidas, com oportunidade principalmente de pós-graduados e de acordo com os programas nacionais. As bôlsas relacionadas com técnicas em que fundamentalmente importam as instituições nacionais, podem ser até negativas, se dadas a pessoas não amadurecidas nas

* Para melhor utilização recíproca das facilidades atuais, o Departamento de Assistência Técnica da OEA está realizando importante papel.

realidades e nos propósitos nacionais. É o caso das técnicas de educação.

b) Cessão de professores universitários sobretudo nos ramos científicos e no ensino técnico.

c) Cessão de pesquisadores entrosados na organização para programas nacionais ou regionais dos países em desenvolvimento.

d) Auxílio técnico em material de interesse didático e de divulgação, aproveitando a riqueza de material disponível a um custo marginal muito baixo (além de nos próprios organismos internacionais) em governos e em instituições privadas não lucrativas dos países mais desenvolvidos, como material a ser utilizado, com as adaptações necessárias, em programas organizados pelos organismos próprios dos países recipientes (o autor tem em vista o sistema Paraescolar de apoio à rede escolar sugerido adiante). Além de filmes, diapositivos, cartazes de extensão, mapas, reproduções de obras de museu (até cartazes de turismo com interesse geográfico, histórico e artístico), chama-se a atenção para os livros de divulgação científica.

Esse material deve ser traduzido, adaptado ou completado com elementos nacionais, quando for o caso e à medida que houver possibilidade técnica. O direito de reprodução para fins educativos deveria estar incluído.

e) Auxílio técnico em material para bibliotecas de cultura, ciência e técnica, centros de documentação e institutos de investigação, utilizando também em primeiro lugar material disponível nos governos, bem como nos organismos internacionais.

f) Cessão de especialistas para suprir lacunas ou para debater questões

especiais, sendo esses técnicos consultores de órgãos nacionais preparados:

Os programas ou projetos de colaboração exterior de magnitude, em liquidez, em alimentos ou em assistência técnica, estes importando em antecipar a capacidade nacional de conhecimento dos seus recursos e de projetar seu aproveitamento, deveriam ser feitos em base multilateral ou bilateral enquadrados multilateralmente.* E não se deveria misturar ou confundir programas de propaganda nacional com assistência ao desenvolvimento, embora sejam importantes para o desenvolvimento as oportunidades de conhecimento das experiências de todos os povos.

Parece oportuno dizer algo sobre a próxima Conferência Interamericana de Ministros de Educação. Todas as reuniões especializadas, de nível político ou técnico, são muito interessantes. Uma reunião periódica de Ministros de Educação já estava demorando. Mas é conveniente advertir sobre o perigo de que resulte, por uma competição de prestígio, no fortalecimento de uma política "gremial" de educação alheia ao planejamento geral e, o que é pior, tomando educação num sentido estrito de rede escolar segundo podem sugerir as metas de Punta del Este. Também caberia sugerir que a Conferência enfoque os problemas nacionais de educação com miras à integração da América Latina.

Breve Comparação Histórica

Os problemas de qualidade, de custo e de aplicação imediata ao desenvolvimento, não se colocaram para a edu-

* Mesmo em minuta preliminar do A. sobre "Sistema de pré-inversões e colaboração externa".

cação nos países ora desenvolvidos, na época em que começavam o processo: eles, apesar de não urgidos pelas reivindicações de imediato bem-estar (welfare), e pela pressão de taxas tão altas de crescimento da população a escolarizar, não tiveram necessidade de uma educação tão complexa, nem tinham problemas de salários mínimos e salários profissionais. Não se apresentou para eles a questão de fazer da educação um instrumento de elevação imediata da produtividade. A educação era antes um processo de integração social, de unidade cívica, de modernização ou ocidentalização, de melhoria de vida em si mesmo, de libertação da ignorância.

No caso dos Estados Unidos é duvidoso que a educação tenha contribuído de uma maneira decisiva para o desenvolvimento econômico, inicialmente, e até mesmo para a formação dos quadros, diretamente. Neste processo, a imigração e a preparação na fábrica e nas oportunidades novas que a extraordinária experiência histórica americana proporcionou, inclusive as guerras e a conquista do Oeste, tiveram papel decisivo. Outros fatores ainda contribuíram para o rápido desenvolvimento geral, refletindo-se inclusive nas possibilidades, na demanda, na motivação do próprio sistema educativo, como sejam: o avanço que foi possível na organização política em bases democráticas, daí se derivando hábitos de debate e de investigação e estímulos da competição; a luta contra a metrópole industrial e a industrialização como consequência; o aproveitamento das fraquezas de vizinhos como oportunidade histórica e quase física; as condições favoráveis na geografia dos recursos para a revolução industrial; a mobilidade espacial como um desafio do território e a mobilidade social como resultado da

quela e de uma sociedade de pequenos grupos tradicionais e democráticos de colonos e variados grupos de novos imigrantes; a mentalidade puritana forçando a poupança e facilitando a austeridade dos uniformes (*standards*); e, por outro lado, matando a cultura litúrgica e substituindo-a pela pragmática e inventiva das soluções para a vida prática. Em tudo isso, o que mais teria importado na educação não foi sua contribuição quantitativa e qualitativa no que se refere propriamente às técnicas; e sim o fato de que a escola se estabeleceu como um processo de democratização, de mobilidade social e de dignificação das atividades práticas.

No caso do Japão, quiçá o mais importante dos casos, em que uma campanha nacional de educação teria preparado a industrialização, essa revolução se fez como uma mobilização nacional para vencer o Ocidente, utilizando suas técnicas. Essa façanha educativa, em uma sociedade patriarcal, quase servil, se fez assim com custos marginais baixos (custos de conscrição militar) e partindo de condições de densidade demográfica, de desemprego, de integração social e de cultura bastante favoráveis para esse fim. Não sei em que medida houve ligação de programas determinados de preparação de pessoal, com a realização de projetos específicos, como parece ter havido, sobretudo nas remessas de estudantes para o exterior. Teria ocorrido porém uma concomitância entre mobilização para defesa, esforço de ocidentalização, desenvolvimento do sistema produtivo e educação. Neste sentido correspondeu a educação a uma demanda efetiva; não foi tão preparatória da industrialização, antes teria sido articulada com o esforço de organização e de absorção tecnológica direta e de investimentos

físicos para desenvolvimento do parque de produção e do comércio. Característico, porém, do caso japonês teria sido provocar pela educação um mercado comprador para variadas técnicas, a fim de manter salários baixos nominais e poder estimular inversões e competir no mercado exterior com alta produtividade.* Barateando a técnica, o Japão pôde fazer com que ela substituísse capital físico escasso. Mas só pôde dispor de técnica abundante por produzi-la a baixo custo.

Seria muito desejável que a América Latina adquirisse pela educação a mesma paixão que os japoneses a ela dedicaram e dedicam, o que, por um lado, se traduz em demanda e, por outro lado, em sacrifícios coletivos para ampliar as possibilidades de educação.

No caso da URSS e da China comunista, a educação é também uma mobilização nacional. Hoje há 57 milhões de pessoas na URSS em cursos integrais ou parciais, com uma grande percentagem de adultos; e 12% de todos os jovens têm expectativa de Universidade, enquanto na Grã-Bretanha apenas 7%.*

A planificação socialista do uso dos recursos e o impulso ideológico tornam possível esse êxito em condições não suportáveis numa sociedade democrática. Ao mesmo tempo, uma economia em excepcional expansão de capital produtivo cujo manejo é pouco eficiente pela limitada tradição técnica, representa uma demanda intensa de educação. Não sei se se poderá dizer, entretanto, que o esforço de educação

* Seria isso uma ilusão resultante dessa observação corresponder ao período de menor crescimento da economia japonesa?

* *The Economist*, junho de 1963. Economistas que visitaram a Rússia se impressionaram com o treinamento nas fábricas.

antecipou os programas dramáticos de formação de capital começados com o Goelro.** E ainda o que teria sido mais importante para o desenvolvimento russo: se a matriz científica e cultural aristocrática e anterior ao regime soviético, mas neste usada em sentido de socialismo e de desenvolvimento, ou se a expansão quantitativa do sistema escolar formal.

Nas cifras comparadas acima, se poderia quicá retirar uma indicação de que não existe essa relação causal dominante entre educação e desenvolvimento, pôsto que o desenvolvimento econômico da Inglaterra é muito maior relativamente aos seus índices atuais de escolarização, comparados com os russos;*** e ainda mais o era quando não se beneficiava êste ainda da acumulação capitalista e da herança científica e técnica da Inglaterra industrial.

No caso da América Latina, há países com mais índices de escolarização, nos quais coincidem cifras relativamente elevadas de renda "per capita": Argentina, Uruguai, Chile, Costa Rica. Mas, cabe perguntar: a educação veio antes ou depois? e no desenvolvimento processado nesses países o que se deve antes à educação que a condições geográficas e históricas que permitiram o desenvolvimento, a urbanização e, inclusive, a imigração e a fixação de técnicas? E que dizer dos índices do desenvolvimento atual que, exatamente depois do florescimento de um avançado sistema educativo, se reduziu bruscamente por condições que todos identificam no comércio internacional e em perturbações internas derivadas da crise no comércio?

** T. W. Sch, *op. cit.*

*** *The Economist*, número citado.

No caso do Brasil, a história econômica a partir do século 19 assistiu à migração da fronteira do desenvolvimento das áreas em que havia mais amplo e tradicional sistema educativo para áreas com menos tradição neste particular, mas onde condições novas permitiram a imigração tanto dos nacionais educados naquelas áreas, como de estrangeiros e, afinal, com o desenvolvimento também a expansão muito maior do seu próprio sistema escolar. *

Uma experiência da criação de 20 escolas técnicas federais (em todos os Estados) resultou em que só foram eficientes onde já havia indústria e é duvidoso o efeito que tiveram nos Estados mais atrasados para que nelas se instalassem indústrias. Esforços feitos pelos Estados mais atrasados no sentido da educação técnica e superior e de concessão de bolsas para pós-graduados e especializações, resultaram freqüentemente em subsídios ao desenvolvimento dos Estados mais avançados, pela emigração, exatamente como acontece com os países em desenvolvimento no exterior. Certamente há pequenos efeitos residuais, porém negligíveis quanto a seu papel dinâmico.

Apesar de não haver dúvidas sobre a importância da educação e apesar de serem condenadas certas negligências ou certas postergações que encobrem o propósito de evitar mudanças políticas e sociais, não é por "criminoso descaso" que os países mais pobres e atrasados não planejam ou não expandem mais seus sistemas de educação. Uma adequada investigação de recursos humanos e um planejamento

rigoroso de educação, constituem uma manifestação de desenvolvimento. Manter um amplo e complexo sistema escolar, é ainda façanha para povos de alto ingresso e dispoendo de um abundante quadro de pessoal adequado. Num país pobre, os governos e as outras instituições sociais só podem pagar pouco aos professores e mestres, e tanto menos quanto mais se multiplica o sistema. Em certa medida, pelo fervor patriótico ou social, ou por um forte impulso religioso ou ideológico, seria possível devotar ao ensino um grande número de pessoas com espírito missionário. Porém, quantas pessoas de alto calibre poderiam ficar em educação? Muitas delas encontram coisas para fazer que lhes pagam melhor e que parecem a elas e à sociedade mais importantes.

Sugestões para o Planejamento de um Sistema Educacional

Partindo das considerações acima, apresentam-se a seguir indicações mais concretas sobre prioridades, ênfase, orientação e origem de recursos de um sistema educacional num país em desenvolvimento, tendo em mente países da América Latina com renda abaixo, digamos, de US\$ 400 "per capita".

É necessário advertir que dividimos a educação por níveis, incluindo adultos em todos os níveis igualmente às crianças, adolescentes ou jovens, embora a distinção se deva manter na programação técnica de homogeneização de classe e motivação didática.

Embora a programação deva antes começar do alto para baixo, as sugestões são apresentadas segundo a ordem usual:

* A comparação de St. Hilaire, cerca de 1820, sobre a inoperância do paulista e o dinamismo dos baianos se inverte na observação comum de hoje.

I — Nível Primário e Alfabetização

Esfôrço Extensivo: *

I-a) Para o maior número, desde que ocorra um mínimo de demanda direta efetiva ou de demanda social. A orientação deve ser menos de alfabetizar (que pode ser instrumental ou resultante) que de melhorar as condições vividas no lar, no trabalho e na comunidade, inclusive na organização política. Este é um trabalho fundamental das comunidades locais e deve basear-se no esforço local, através, sobretudo, da utilização de recursos não utilizados de pessoal que teve oportunidade de alcançar um nível de educação mais elevado. Por êsse processo também se verifica, através do sistema, um autotreinamento dêsse pessoal, eventual reserva para escolas melhores ou atividades outras. Esse esforço se desenvolve e se universaliza através de uma campanha popular que, por um lado, produz uma oferta adicional de recursos e, por outro lado, cria uma demanda social mínima de escolarização. O custo dêsse sistema extensivo para a economia nacional deve ser pequeno. O esforço local relativo às condições da comunidade deve ser ajudado e até premiado. O limite dessa ajuda ou prêmio do Governo Central ** (utilizando inclusive ajuda externa) será ditado por três critérios: além da ajuda e prêmio ao esforço próprio, evitar excesso de inversões onde a demanda efetiva di-

* Por "esfôrço extensivo" se considera neste trabalho o que tende a universalizar-se com os padrões possíveis para a massa que se supõe devesse alcançar a educação do nível considerado; por "esfôrço intensivo", o correspondente a oportunidades educativas nos padrões desejáveis. ** Governo Central aqui é considerado o governo nacional ou o provincial, conforme as condições do país.

reta e a social não se justifiquem; e construir um fator de compensação na disparidade regional em certos países (e de redistribuição de renda).

Neste último critério está pressuposto, para o melhor resultado econômico da inversão, uma ampla mobilidade espacial da população, ou seja, que maiores inversões do Poder Central se aplicariam em zonas sem perspectivas previstas de maior desenvolvimento, como preparação de pessoal para os núcleos ou áreas mais dinâmicas, resultando também, naturalmente, em vantagens residuais para as zonas em retardo insolúvel através da educação.

Êsses sistemas locais seriam ajudados por complementos educacionais e oportunidades de aperfeiçoamento dos mestres, instrutores e líderes, no sentido de melhorar qualidade.

I-b) Programa amplo de educação de adultos (e marginalmente de crianças). A idéia não se refere aos cursos que reúnem trabalhadores fatigados e os fatiga ainda mais, visando à alfabetização para que ganhem o título de eleitor ou para que saibam ler cartazes ou folhetos do Ministério de Agricultura. Não sei se seria exagêro dizer que isso é mais negativo que positivo. O que se tem em vista é um processo de utilização de escolas e meios paraescolares e, a partir dos centros de interesse das massas ou dos grupos de população, melhorar sua informação, suas condições de trabalho e sua integração social e, indiretamente, contribuir para que êles, na família, ajudem a escola na educação dos filhos. Essa tarefa é uma tarefa do empregador ou do grupo de empregadores, de instituições diversas na comunidade local, de campanhas populares. As Forças

Armadas já começam a desempenhar, por vêzes sem intenção e geralmente sem sistema, êsse papel. Um dos objetivos dêsse programa é universalizar uma mentalidade militante no sentido do desenvolvimento nacional. Também neste programa se prevê a utilização de recursos humanos mal utilizados, para a oferta dêsses serviços.

A colaboração do Governô Central é, neste programa, ainda mais importante que no programa *I-a* sobretudo para permitir a melhor utilização em massa e nos melhores padrões, de técnicas modernas de comunicação com as massas.

Adiante desenvolver-se-á a importância da utilização de museus e modernos métodos audiovisuais para motivar e para assegurar melhor qualidade e menores custos a êsse programa, o que se aplica também ao item *I-a*.

I-c) Merenda escolar e mais amplamente auxílio para assegurar um mínimo de nutrição. Êste programa tem prioridade à própria escola, pois que determina a capacidade mesma de aprender.

Esfôrço Intensivo:

I-d) Ir estendendo as escolas convencionais-padrão, conforme as necessidades e possibilidades locais, ou seja, melhoria de qualidade do ensino primário, conforme aumente a demanda efetiva direta ou social. Isso requer despesas muito maiores, que se vão justificando pela contribuição mais direta dessas escolas, no sentido de preparar trabalhadores que estão sendo demandados e alunos para níveis mais elevados. A responsabilidade é da comunidade local, geralmente através dos sistemas municipais

de educação; a colaboração do Governô Central se basearia nos mesmos princípios.

I-e) Aperfeiçoamento constante do professorado local e de líderes da comunidade, cujo papel educativo é fundamental e se associa com o da melhor utilização dos recursos locais para tais objetivos econômico-sociais imediatos.

A colaboração do Governô Central deve ser máxima, como uma forma de ir criando condições de maior oferta e de maior demanda, tanto nos esforços extensivos, quanto nos intensivos das comunidades locais; e baseada no pressuposto de que êsses líderes constituem uma reserva de maior mobilidade para todo o sistema nacional (aqui se considera como esôrço intensivo no sentido de que vai permitindo o aperfeiçoamento e a maior duração, inclusive, do sistema educativo, embora praticamente êste programa se faça por um sistema de atividades intensivas curtas e de atividades extensivas contínuas ou intermitentes).

I-f) Ir estendendo experiências semelhantes à da escola-parque, em áreas retardadas ou deprimidas, mas com vitalidade cultural e potencialidade econômica, com o objetivo democrático e de desenvolvimento do poder criador do povo. Combinando objetivo social e nacional, conviria promover experiências como esta em áreas sociais retardadas de centros urbanos em tôdas as províncias.

As possibilidades neste programa são menores. O auxílio do Governô Central, apesar de destinado a menor número, seria unitariamente maior e, além dos outros critérios, deve considerar-se o papel dessas escolas na in-

tegração das áreas sociais onde se localizam e no desenvolvimento da região em geral, ou a capacidade de mobilidade espacial e melhor aproveitamento ulterior dos meninos mais capazes.

I-g) Assegurar não somente bolsas-de-estudo, mas a manutenção para todos os que mostrarem capacidade de atingir níveis mais altos de educação, evitando simplesmente os inconvenientes do paternalismo. O princípio deve ser: quem quiser estudar e tiver condições mentais para isso deve ter oportunidade. A ajuda do Poder Central não deve ser condicionada necessariamente a esforços familiares ou comunitários relativos a este programa, porque poderia ocorrer com isso o sacrifício de talentos, por descaso ou ignorância dos maiores; mas deve, naturalmente, estimular esse esforço local ou familiar relativos. Para os alunos mais distinguidos, oferecer, por exemplo, oportunidades de férias em locais atraentes com complementos educativos.

II — Nível Secundário Básico — (1.º ciclo)

Considerado como uma continuação da escola primária e preparação para o trabalho e para um nível mais elevado de educação.

Esfôrço Extensivo:

II-a) Ir estendendo as matrículas e a localização de unidades escolares que obedeçam à demanda efetiva direta e ainda mais às solicitações de prestígio local. Todas as pequenas cidades do interior desejam ter sua escola secundária, mas, além disso, dela necessitam para melhorar a preparação de muitos que não podem ficar com o que alcançaram na escola pri-

mária e não podem deslocar-se para outros centros. Dada a conveniência de estender ao máximo o ensino secundário como base para níveis superiores, e o alto custo de um programa nesse sentido, é muito difícil conceber-se a possibilidade de sua realização mais rápida e mais ampla através de um sistema de escolas nos padrões adequados e sustentadas pelos orçamentos dos governos locais e centrais. Os padrões técnicos e de custo possíveis na comunidade devem ser a base desse esforço extensivo, bem como a utilização dos recursos intelectuais não utilizados inteiramente no desempenho de outras atividades.

Sem que o objetivo seja profissionalizar ou tecnificar a educação, essa escola deve ser motivada no sentido de trabalho, inclusive de combate aos preconceitos contra o trabalho prático em nossos países. Algumas técnicas ao alcance dos adolescentes deveriam ser introduzidas. O ensino vocacional e profissional a esse nível se deve fazer dentro e associado com o acadêmico de preferência a escolas isoladas "para operários", embora estas, em algumas circunstâncias, sejam necessárias; mas neste caso devendo ter equivalência para fins de acesso e a mesma dignidade social.

A colaboração do Poder Central se deve fazer conforme os critérios indicados no caso do ensino primário, tendo particularmente em vista habilitar as escolas para realizar esses objetivos de vincular-se ao desenvolvimento e à democracia social.

II-b) Educação de Adultos — Trata-se de um prolongamento do programa de adultos ao nível primário. Aqui, o papel dos empregadores e de instituições diversas, sobretudo das Forças Armadas, é muito importante.

Não se pretende também escolas convencionais de nível secundário, mas um sistema flexível, cujos "créditos", entretanto, teriam validade para o acesso no sistema escolar convencional. A contribuição para a melhoria das técnicas de trabalho seria um ponto muito importante. A colaboração do Governo Central obedeceria aos mesmos critérios e razões do item I-b. A utilização das técnicas modernas de comunicação seria também decisiva para o maior êxito do programa.

Esfôrço Intensivo:

II-c) Preparação e aperfeiçoamento do professorado e de líderes da comunidade que tenham um papel no programa extensivo e no intensivo desse nível de educação. A contribuição do Governo Central deve ser praticamente total (salvo as comunidades locais maiores). O limite deve ir um pouco além da demanda efetiva direta ou social com objetivo de estímulo e com previsão de mobilidade espacial e profissional do pessoal que se revele excelente.

II-d) Ir estendendo escolas-padrão nesse nível, segundo critério para I-d e I-f.

II-e) Bolsas e manutenção para acesso dos capazes, segundo critérios em I-g.

III — Nível Secundário Adiantado — (2.º ciclo)

Esfôrço Extensivo:

III-a O esfôrço local de prolongar neste nível o programa I-a deve ser também apoiado, porém suas possibilidades são muito menores.

III-b) Prolongamento, neste nível, do programa II-b de educação de adultos, com mais sistema e maior vinculação a padrões das escolas convencionais. A idéia seria de desenvolver universidades médias de trabalho, diretamente ligadas ao objetivo de melhorar as técnicas de produção, de atender à carência da mão-de-obra qualificada, mas estendendo o seu campo a todos os níveis possíveis, com o objetivo de estender o horizonte cultural e de dar acesso aos setores intelectuais de prestígio tradicional. Um sistema de cursos *ad-hoc*, conforme o reconhecimento das técnicas carentes, ou atendendo a pedidos concretos, faria parte desse esquema, ao lado de cursos regulares de demanda geral ou contínua. Este seria também um centro amplo de cultura popular. Presupõem-se o sistema de equivalência com a escola convencional e de acesso ao ensino superior. Para que não se reduza o impacto democratizador, através da valorização dos trabalhadores capazes e do prestígio social das profissões práticas, sobretudo as de nível médio, dever-se-ia examinar a possibilidade de realizar esse programa extensivo nos próprios estabelecimentos ou centros educacionais que realizassem o programa III-c. A contribuição dos trabalhadores e de algumas instituições como as Forças Armadas, sobretudo em núcleos urbanos maiores, poderia desenvolver-se; mas se prevê como decisiva a colaboração do Governo Central e um pequeno esfôrço (sempre medido em termos relativos às possibilidades) dos governos e comunidades locais.

Esfôrço Intensivo:

III-c) Sistema padrão: Este seria um dos pontos de importância decisiva no novo sistema de educação. Estas de-

vem ser escolas "compreensivas", isto é, abrangendo todos os setores do conhecimento e tôdas as técnicas possíveis nesse nível e no local. Seu objetivo é preparar quadros médios (que constituem, quiçá, a principal carência em nossos países), eliminar o preconceito contra o trabalho prático, desenvolver a base da cultura geral, numa íntima associação entre cultura e técnica, preparar candidatos ao ensino superior em bases democráticas e eficientes. Seria algo como uma universidade média com grande flexibilidade em todos os sentidos, mas padrões pedagógicos rigorosos. Teria caráter seletivo, enquanto a sociedade não pudesse universalizar a educação nesse nível, mas essencialmente democrático no sentido de dar acesso aos talentos e não facilitar o acesso dos simplesmente endinheirados ou "bem nascidos". Como se disse, a preparação para tôdas as técnicas caberia aí no quadro da demanda e possibilidades de cada Centro; inclusive a preparação do professorado primário e de líderes da comunidade, cursos agrícolas e técnicos diversos. Na flexibilidade do esquema se contemplam cursos *ad-hoc* para atendimento de demandas específicas e descontínuas de qualificações e acumulações de créditos em cursos isolados ou interrompidos. Este programa é aquêle em que mais se pode aprender da experiência educacional norte-americana.

Deve ser desenvolvido o interesse, o entusiasmo e o orgulho locais pelo desenvolvimento de escolas desse tipo, em lugar do atual método de improvisar ou exigir escolas superiores e até "universidades" em todos os centros urbanos de certo porte. O símile norte-americano neste particular não pode ser seguido pelos nossos países por diferirem as condições econômicas

e ainda por conflitar com a saudável tradição latino-americana e européia da universidade seletiva. Entretanto, as escolas secundárias deste nível, sob a forma de "universidades médias", constituem a base orgânica (técnica) e econômica (demanda efetiva e custo marginal baixo) para seu prolongamento gradativo em determinados casos ao nível realmente superior ou de universidade, como o estabelecimento de cursos para professores secundários e algumas outras profissões superiores, harmonizando-se com os complementos de cursos em centros maiores. Assim, estimulando o esforço local possível, importante também em resultados qualitativos, a base para o funcionamento dessas escolas seria a ajuda do Governo Central, salvo nos centros urbanos ou municípios maiores.

III-d) Escolas Técnicas — Apesar da conveniência do ensino das técnicas nas "universidades médias" (III-c) pelas conveniências políticas e culturais indiretas, não se pode deixar de prever a continuação e até a expansão de escolas técnicas com boa tradição de eficiência e até a criação de novas onde as condições indicarem. A principal dessas condições é a concentração industrial que requeira especializações ou estabelecimentos educacionais muito especializados. A contribuição do Governo Central é decisiva, salvo em se tratando de governos locais muito ricos.

III-e) Preparação e aperfeiçoamento do pessoal para todos os programas-III na base da contribuição do Governo Central.

III-f) Bólsas e manutenção dos talentos, segundo os critérios indicados para outros programas.

IV — Nível Superior — Universidades

Uma revolução educacional tem que começar daqui, sem prejuízo da simultaneidade de esforços noutros níveis.

Neste nível está um dos pontos mais delicados de um plano educacional para os países latino-americanos porque se trata não só de criar-se unidades em novas bases, mas de realizar a cirurgia de romper privilégios e de recondicionar um sistema muito amplo e com longa tradição, em boa parte válida, mas por outra parte afetada pelos objetivos de perpetuação de classes, de privilégios para algumas profissões ou diplomas, * de ineficiência administrativa e docente, e um sentido decorativo e algo colonizador corresponde à educação num período agrário, antes de se criar uma consciência militante do desenvolvimento nacional. É indispensável não só converter a universidade latino-americana à melhor utilização dos gastos feitos, à eficiência na transmissão dos conhecimentos científicos e das técnicas superiores conforme os melhores padrões modernos, mas também comprometê-la na investigação dos recursos e dos problemas, na preparação das idéias e quadros dirigentes, nessa consciência militante do desenvolvi-

* A Universidade latino-americana, à falta de demanda efetiva no sistema econômico para a ciência e a técnica, ou por uma sobrevivência do tempo em que isso ocorria, é uma fábrica de desemprego conspícuo que força pretextos e privilégios para justificar pensões do Estado utilizando o prestígio tradicional de certas classes. Por outro lado, as faculdades de Direito, ao lado de outros casos, constituem um exemplo de adaptação às condições do país: ensino barato e flexibilidade de um colégio de artes liberais. Neste sentido pode ser aproveitada positivamente essa instituição tão enraizada na América Latina.

mento nacional. Convém advertir que não se pode inferir destas considerações qualquer indicação de que a universidade se deve alhear da política, pois que as atuais vinculações dos estudantes e corpo docente à política militante, se bem que por vezes perturbadores da boa execução dos currículos, constituem, por outro lado, uma atividade rica de aspectos positivos, sendo, inclusive, uma das únicas formas de vinculação à comunidade dessa velha universidade que está sobrevivendo com lenta capacidade de mudança. Ademais, a importância do papel dos jovens estudantes na vida política corresponde ou à imaturidade dos quadros políticos institucionais ou a uma baixa representatividade, ou seja, falsidade, o que é muito natural em países em processo de desenvolvimento e até mesmo em países desenvolvidos, no momento em que experimentam a necessidade de maiores alterações sociais.

Os recursos para os programas de nível superior seriam do Poder Central, salvo raríssimos casos de governos locais, naturalmente com a suplementação de doações, estimuladas pela legislação do imposto de renda e por um sistema que estimule inversões particulares sem risco em pesquisas através de institutos universitários.

Esforço Extensivo:

IV-a) Estímulo e ajuda sob a forma de financiamento temporário de professores, e facilidades de complementação de currículo, dados pelas universidades-padrão (IV-c) aos prolongamentos neste nível, a que se refere o item III-c.

IV-b) Extensão Universitária — Considera-se um programa organizado em alta escala como prolongamento

do programa III-b. Esse papel deve ser realizado pela Universidade (IV-c). Neste nível, importantíssimo é a oportunidade de melhor preparação de líderes, uma espécie de recondicionamento do capital humano existente nas classes dirigentes. Dois exemplos de altíssima eficiência social e educativa: cursos de informação para jornalistas e para funcionários públicos.

Esfôrço Intensivo:

IV-c) Organização dos cursos universitários, no sentido do acesso democrático, da descoberta de talentos, da preparação para as profissões superiores e para as elites em geral, inclusive levando em conta a flexibilidade necessária e adaptação às condições cambiantes da técnica e da estrutura social e ao desenvolvimento do poder criador, mas ao mesmo tempo para o suprimento das técnicas carentes. Flexibilidade para permitir aos trabalhadores acumulação de créditos no período que lhes fôr possível.

IV-d) Cursos de aperfeiçoamento e de especialização, conforme as necessidades previstas no processo de desenvolvimento, inclusive as necessidades de preparação de pessoal para ensino universitário e de investigação planejadas, considerando ainda as oportunidades para o melhor aproveitamento dos talentos e da capacidade criadora. O desenvolvimento dos cursos de matemática e de ciências se impõe com urgência.

IV-e) Bôlsas e manutenção para as necessidades previstas em IV-d ou para as necessidades de cursos de nível regular não disponíveis nos centros universitários considerados, e ainda em todo o país (caso das bôlsas para o estrangeiro). As bôlsas no exterior

devem estar baseadas no aproveitamento máximo das possibilidades educativas nacionais e em experiências ou motivação de problemas nacionais ou profissionais.

IV-f) Desenvolvimento de centros de investigação científica e tecnológica integrados ou junto às Universidades, de preferência. Quando fôr indicável por outras razões, fora delas, mas sempre objetivando uma vinculação com as mesmas e tendo um papel na renovação (e nacionalização) das noções — as matrizes culturais — que são transmitidas pelo aparelhamento educacional, a começar pela Universidade, até o mais baixo nível. Esses centros de investigação constituem matrizes para o sistema educacional, ao mesmo tempo fornecedores de dados e de idéias básicas, novas ou renovadas, para o sistema de programação ou projetamento, bem como para a organização do Estado e do setor de produção direta (iniciativa privada em geral) para as tarefas de realização dos programas e projetos. Assim, êsses programas ou sistemas de investigação constituem uma das vinculações entre a Universidade e o comando social. Nesta base, realizarse-ia a máxima economia de recursos humanos de alto nível, reduzindo-se os custos da programação e do projetamento e, ainda, assegurando-se uma contribuição mais eficaz da Universidade na preparação dos quadros realmente necessários. Este programa (e sistema) deve ser necessariamente planejado com rigor, para evitar desperdícios com a repetição de pesquisas, programas de prestígios ou de mera promoção pessoal.

Embora não se deva esperar pelos resultados dêsse sistema para uma programação inicial do desenvolvimento econômico-social (utilização dos re-

ursos humanos e naturais mal conhecidos), um dos primeiros cuidados de um organismo de planificação, desde que elaborado o programa preliminar de inversões e uma estratégia econômica prévia, seria o de programar esse sistema de investigações dos recursos naturais e humanos e das condições estruturais e conjunturais da sociedade. Esta programação deve objetivar, inclusive, a possibilidade de manutenção em cada região importante, dentro de um país, no país em conjuntos ou em centros regionais multinacionais, de certas reservas de pessoal altamente qualificado para a demanda de empreendimentos públicos ou privados decorrentes do desenvolvimento.

É muito freqüente o conselho de que os países em desenvolvimento devem dinamizar a formação de pessoal de nível superior e pós-graduação, mas é muito generalizado o fato de que pessoas, preparadas nestas condições, no país ou no exterior, não encontrem a combinação de condições materiais mínimas com o desafio de um programa intelectual adequado para se fixarem em seus países. Esta fixação, em certo limite, deve ser subvencionada, e uma forma de fazê-lo seria a absorção desse pessoal neste programa de investigação ou nas atividades de programação e projetamento e outras pré-inversões, nas atividades que forem mais úteis para a coletividade e mais estimulantes para essa reserva científica e técnica, com certa margem de subvenção, se necessário.

IV-g) Documentação — Esta atividade é um complemento de IV-f. Em outra escala e profundidade, também se aplica aos níveis inferiores. Neste item se pretende, entretanto, apontar a importância de um sistema de documentação não só sobre o país, mas

sobre a ciência, a técnica e a cultura universais naquilo que possa ter interesse para o país. Isto é indispensável para evitar a duplicação de esforços, problema maior para os subdesenvolvidos do que para os países mais desenvolvidos, onde é considerada um fator de ineficiência ainda muito importante para a aceleração do processo de incorporação ou de adaptação de experiências científicas e técnicas de todo o mundo, às condições do País. Um sistema de documentação é ainda necessário em face da impossibilidade atual de entidades ou grupos isolados e muito menos indivíduos, seja acompanharem a imensa produção de informações e a multidão de fontes, seja ainda mais disporem diretamente dos livros e outros elementos informativos. Esta dificuldade torna-se muito mais significativa nos países subdesenvolvidos.

IV-h) Organização cultural e defesa do patrimônio histórico (e arqueológico), artístico (inclusive da cultura popular) e paisagístico. Este também é um setor matriz no sistema educacional. Não pode estar à parte nas considerações do planejador. Sem ele, tanto quanto sem *f* e *g*, a educação pode ser até um processo de divórcio e de alienação.

Aspectos Importantes

Convém salientar alguns pontos característicos nas sugestões acima: a) Não se trata apenas de inversões e de gastos correntes ou de preparação de pessoal escolar, mas considera-se muito importante para a eficácia democrática e econômica de um programa de educação uma reforma de base na sua própria conceituação.

b) Atribui-se a maior importância ao aproveitamento e ao acesso dos ta-

lentos, bem como ao papel do sistema educativo de contrabalançar a força viva da herança da classe.

c) Dá-se a maior importância à preparação das colaborações demandadas ou previstas, mas considera-se a flexibilidade para adaptação às rápidas mudanças na técnica e na estrutura social; atribui-se grande importância à educação não utilitária, não como um falso adorno social encobrendo privilégios (uma espécie de afluência educacional), mas como um atendimento da necessidade de desenvolver o poder criador do povo e a "festa".

d) Considera-se de especial prioridade a educação média superior e a educação universitária, mas em condições seletivas de alta eficiência. Para que a relação C:P seja melhorada, além de sua adaptação às necessidades sociais, recomenda-se uma programação com o objetivo de utilizar ao máximo as inserções fixas e o pessoal, possibilitando melhor qualidade deste, e reduzindo a um mínimo o tempo parcial. Estas indicações se aplicam também às escolas-padrão de nível mais baixo.

e) Considera-se muito importante por seus resultados diretos mais imediatos e indiretos, a educação de adultos em todos os níveis, bem como a extensão educativa e cultural. Essa é uma das fontes imediatas de oferta de melhores qualificações e de recrutamento de talentos. É também um meio de criar uma atmosfera de desenvolvimento e ajudar à própria escola.

f) Considera-se fundamental estimular, provocar e ajudar o esforço local, devido à carência de recursos para um sistema padrão mais amplo, à necessidade de utilizar recursos locais não utilizados, à redução de custos e,

ainda, aos efeitos indiretos de mobilização da responsabilidade das comunidades locais no processo de desenvolvimento.

g) Considera-se importante racionalizar e coordenar a utilização de todas as instituições que possam contribuir para a educação. Uma das mais importantes é o Exército. Mas não se pode dispensar a participação, mesmo nas escolas formais e não apenas na educação de adultos ou na extensão, das confissões religiosas, por mais que se preze, como é o caso do autor, as vantagens da escola pública. A condição é que esse sistema educativo particular não contribua para segregar ou perpetuar desigualdades e privilégios. A dupla razão é: falta de recursos globais para educação e utilização de centros de interesse que representam os motivos religiosos.

h) *Last but not the least*, considera-se fundamental abandonar a identificação comum entre educação e escola formal e utilizar ao máximo as poderosas técnicas modernas de comunicação. Este ponto merece uma consideração especial.

Motivação, Veículos e Eficiência

O aumento da eficiência no investimento educativo, seja pela melhoria de resultados, seja pelos mais baixos custos, no que toca à educação geral, depende do melhor uso combinado das diversas instituições da comunidade e da utilização das linhas de interesse que se inserem na formação cultural, tanto das crianças, como dos adultos. Algumas linhas de interesse que podem ser veículos para a motivação e, assim, uma demanda progressiva de educação mais sistematizada, poderiam ser:

a) Técnicas Modernas — a sedução das máquinas de prestígio como o automóvel, o rádio, as máquinas elétricas em geral, o petróleo, que são capazes, por um lado, de tornar-se centro de interesses para o rápido progresso educacional de meninos, jovens e adultos de baixa extração social e cultural e, por outro lado, de converter em técnicos aqueles grupos, inclusive de origem operária, que procuram encastelar-se no ensino de tipo acadêmico, ou fugir para êle.*

b) Experiência de Produção — (complementar ao ponto a, porém realmente autônoma) — aproveitar as condições de produção que se vão tornando possíveis e se integrando na experiência da comunidade ou que representam uma tradição para nela basear o trabalho de informação educativa. Partir do que se fez ou do que se pode fazer, dadas as outras condições da comunidade para aperfeiçoar os conhecimentos que melhorem as técnicas de produção na agricultura, no artesanato, nas indústrias e nos serviços e, daí, também extrair motivos para estender os conhecimentos e promover a integração social.

c) Crédito — é um poderoso elemento para educação, através da supervisão e orientação ao agricultor ou artífice ou pequeno industrial, cujas experiências bem sucedidas irradiam novos conhecimentos. Sua associação com a extensão rural ou artesanal es-

* O verbalismo precisa ser superado, mas sem esquecer de que nenhuma técnica é mais importante que a da comunicação pela linguagem. O verbalismo é uma degradação da cultura humanística sem motivação e sem emprêgo, e por isso alienada e colonial. Mas a tradição verbal e retórica da América Latina constitui um ativo ponderável desde quando motivada e ajustada às condições de desenvolvimento.

tende imediatamente às comunidades o trabalho que se sugere em b, e, f e g.

d) Educação Cívica — Partindo dos interesses imediatos dos cidadãos e dos eleitores, para dar-lhes maior capacidade de julgamento, maior senso de responsabilidade e consciência de liberdade e, assim, maior mobilização para os objetivos sociais. A partir daí e da experiência nos outros aspectos da sua vida, a introdução de noções do sistema econômico, e, assim, com mobilização cívica, a formação de uma consciência de desenvolvimento, a informação objetiva sobre os problemas correntes e sobre os obstáculos ao desenvolvimento, para gerar apoio a políticas progressistas.

e) Alimentação e Higiene — Apesar de tão repetida a relativa imobilidade dos hábitos alimentares ou ligados à higiene, na América Latina, que parece distinguir-se muito neste e noutros pontos daquilo que ocorre em sociedades orientais, essa relativa imobilidade só resulta do baixo padrão de vida e de um sistema educacional insuficiente para toda a coletividade. A capacidade de melhorar os hábitos e as condições de vida no particular, embora também dependa muito das condições de emprêgo e do poder aquisitivo ou de inversões em saneamento básico e na disponibilidade social de alimentos, pode ser alcançada através da educação considerando nesta os métodos de contato com as massas.

f) Experiência do Lar — Além do aspecto da alimentação e de higiene, todos os demais aspectos da experiência do lar suscitam um grande interesse, seja de adultos ou de crianças, seja da mulher ou do homem. Claro que uma possibilidade de eletrificação rural ou de um crédito agrícola

supervisionado, que permita melhoria na casa e melhores condições de produção e de vida, são decisivos nesse processo educativo; mas, muito se pode fazer utilizando a educação, sobretudo se ligada à oportunidade de melhoria econômica, como o crédito rural supervisionado. A educação da mulher é muito importante pelos seus efeitos indiretos, educativos e econômicos, além de objetivos políticos e sociais mais altos.

g) História e Arte ligadas à Religião — A cultura popular que não tem relação necessária com a escolarização, ou seja, o padrão de valores, atitudes e hábitos, deriva-se, em grande parte, da tradição religiosa. A utilização desse veículo poderia ser amplamente feita para a educação das massas.

h) Esportes Favoritos — O papel que os esportes realizam, direta ou indiretamente no sentido da educação das massas e diretamente dos jogadores, talvez não tenha sido ainda avaliado. Além de considerar a importância do investimento em esportes populares como investimento em educação ou investimento cultural, sugere-se também a utilização dessa linha ou centro de interesse na motivação educativa mais ampla.

i) Defesa das Tradições Culturais — Este é um ponto que me parece fundamental. Não sugiro a defesa de manifestações culturais que sejam inválidas em face a verificações científicas ou a inapeláveis transformações de técnicas modernas e ainda a conveniência de dar condições de maior produtividade às populações; mas a defesa dos traços culturais que representam a fisionomia, a dignidade, a confiança de um povo na sua origem e na sua cultura e, assim, sua maior capacidade de criar e de mobilizar-se coe-

tivamente, inclusive para uma obra de desenvolvimento. A defesa dos elementos culturais vale por um programa de educação; entretanto, frequentemente, essas manifestações culturais são destruídas pela educação de má qualidade que se transforma em alienadora de valores autênticos, seja porque apresentam uma forma pobre ou primitiva, seja porque não correspondem às formas importadas dos povos que tiveram sucesso econômico. O turismo, quando não chega a ser utilizado para financiar e prestigiar socialmente essas manifestações e documentos, é também uma outra forma pervertedora da cultura local e por vezes anuidora em parte dos esforços de educação nacional. As próprias classes cultivadas se tornam muitas vezes em nossos países destruidoras da autêntica cultura popular. É um problema muito importante na América Latina, cujas raízes históricas e culturais se acostumou a comparar negativamente com as de outros povos hoje mais ricos, por um equívoco histórico dos mais desastrosos para o processo de desenvolvimento mental, ou seja, para nossa educação. Isso não quer dizer que se deva congelar as formas e suprimir os contatos culturais realmente fecundos.

j) Programas integrais de desenvolvimento de comunidades, que são por excelência educativos, e têm o papel de criar demanda por educação de todas as formas compatíveis com as dimensões e possibilidades locais, de associar educação com outros diversos instrumentos e esforços e de gerar oferta de recursos novos para educação.

Técnicas Modernas e Sistema Paraescolar

É um absurdo que os meios da informação não sejam utilizados devida-

mente para fins educativos, sobretudo o rádio, a TV, o cinema e a imprensa, ao invés de serem frequentemente utilizados com finalidades ou efeitos antieducativos, no sentido ao menos da orientação básica do Plano de Educação. Esse é um grave desperdício social.

Sobretudo nos países em desenvolvimento, só é possível estender a obra educativa com maior rapidez, a mais baixo custo e melhor qualidade através do uso desses poderosos meios modernos de documentação, reprodução, difusão e comunicação com as massas. Inclusive para anular seus efeitos quanto ao mau uso comercial.

A utilização marginal de tais veículos apresenta resultados ridículos relativamente ao que se pode alcançar numa utilização total das possibilidades técnicas.

Concebe-se, assim, um sistema dinâmico e em grande escala, de apoio ao sistema escolar e de educação para-escolar, baseado em:

- museus
- bibliotecas
- TV
- cinema
- rádio
- complementos gráficos.

O sistema seria utilizado para:

- apoio às escolas formais e às de adultos com material audiovisual e com programas completos reunidos em volume;
- educação das massas e criação de uma atmosfera de desenvolvimento;
- apoio na preparação e aperfeiçoamento do professorado e dos líderes de comunidades;
- diversão educativa.

O sistema não deve ser concebido limitadamente como de educação de

adultos, mas inteiramente integrado como uma instrumentação moderna ao sistema educacional.

A grande escala é essencial para baixo custo unitário e a melhor qualidade, do contrário esse sistema seria (como em alguns países) apenas um limitado complemento de luxo. Neste esquema é, ao contrário, um instrumental indispensável e com o efeito de expandir e flexibilizar o sistema educacional e de melhorar a qualidade das escolas. Em grande escala poder-se-ia levar às comunidades e escolas mais pobres as melhores lições e os melhores documentos da cultura mundial, através de reproduções.

A extensão do sistema escolar tende a degradar a qualidade dos mestres ou roubá-los de outras atividades, se for possível recrutá-lo e pegá-los nos padrões necessários. E não se pode dispensar a qualidade na educação. O sistema considerado aqui permitiria reunir as melhores cabeças e o melhor material acumulado em todo o mundo e multiplicar a sua utilização, através de lições empacotadas, ou de material de motivação ou complementação, para as escolas formais ou grupos reunidos em torno de monitores ou líderes de comunidade; permitiria o contato direto de grandes massas e populações dispersas com informações mais seguras e bem apresentadas e com melhores documentos do esforço de saber e criação do homem em todos os setores. Hoje isso é possível através das técnicas modernas de reproduções.

Neste campo, uma imensa e fácil colaboração pode ser dada pelos países de todo o mundo, inclusive através de um intercâmbio entre países em desenvolvimento. Trata-se de pedir reproduções, em geral para serem novamente reproduzidas (filmes, diapositivos, cartazes escolares e de divulga-

ção cultural, turística e comercial, modelos em plástico, miniaturas, máquinas velhas ou exemplares de propaganda, fotografias, livros). As agências governamentais desses países produzem quantidades fabulosas de tal material, bem como as grandes firmas industriais para promoção. Obter gratuitamente ou ao custo marginal esse equipamento não seria difícil. Naturalmente haveria compras de certos materiais e as despesas de transporte, etc.

Para as comunidades locais, um esforço de cooperação é atraente, pelo enriquecimento que trazem para uma comunidade um museu central escolar-popular, uma biblioteca, um cinema cultural ou um centro escolar e popular de recepção, em alguns casos, de transmissão de TV e rádio.

Para o Governo Central será um dos mais eficientes investimentos em educação (também alcançando diversão e a comunicação política no sentido maior), tudo dependendo da escala, inclusive da cadeia que se estabeleça para a utilização dos serviços centrais que isoladamente são dispendiosos.

Um sistema paraescolar compreenderia:

I — Um núcleo central regional abrangendo:

- a) museu ou museus centrais básicos diretamente e através de convênios de colaboração;
- b) biblioteca central e centro regional de documentação;
- c) central paraescolar (ou nome melhor que se encontre).

II — Centros culturais sub-regionais ou centrais nos grandes municípios ou cabeças de zona, compreendendo:

- a) museu
- b) biblioteca

c) atividades de complemento escolar e educação de adultos.

Esses centros culturais poderiam estar associados ou avizinados a universidades médias (escolas médias superiores compreensivas).

III — Pequenas unidades municipais ou suburbanas

I

O núcleo central (I) está relacionado com todo o sistema básico de documentação e investigação sobre a cultura, a natureza e os problemas, cuja produção de "matrizes culturais" é a própria base de formação de pessoal e de transmissão dos conhecimentos. A forma prática de integrar os museus e programas de investigação (no núcleo I) depende de circunstâncias locais. O núcleo não visa investigação, mas comunicação de conhecimentos; porém, nos países ou regiões menos desenvolvidas há um problema de investigar e documentar o que se deve transmitir, inclusive no intuito de dar um sentido nacional. Portanto, é da essência da idéia ora esquematizada, no caso dos países menos desenvolvidos, considerar no próprio núcleo I ou diretamente relacionado com êle, por exemplo, o trabalho de descoberta e defesa dos monumentos arqueológicos, históricos e artísticos, bem como a documentação sobre a natureza, a paisagem e a vida do povo.

O museu do núcleo I é o museu central, não no sentido de ser a fonte primeira da documentação museográfica, mas no sentido de ser um museu central para apoiar todo um sistema, ou seja, a unidade c do núcleo, e, diretamente, através de exposições circulantes, empréstimo de material e orientação técnica, os museus dos centros culturais sub-regionais (II-a).

Como museu se concebe também jardim botânico e zoológico; bem como outras documentações sobre a natureza, geografia, história regional, história geral da cultura, arte popular, trabalho e técnica. O museu é em si mesmo uma escola. Não podendo ser baseado senão limitadamente em documentos originais, sê-lo-á em reproduções, mas é importante a boa seleção, a classificação, a apresentação metódica, clara e com bom gosto. Requer-se competência específica nas matérias e técnicas de museu.

As mesmas considerações, *mutatis mutandis*, cabem no tocante a I-b biblioteca central e centro regional de documentação. É difícil centralizar a documentação de uso técnico, industrial e comercial direto.

As atividades I-c se referem à utilização da base constituída pelas duas unidades anteriores e a complementação física e técnica dos meios mais modernos de reprodução e comunicação para realizar o mais amplo trabalho educacional, através de complementos audiovisuais às escolas comuns, da extensão cultural e de produção de programas, sistemas de TV, cinema e rádio para educação nos níveis primário e médio e, em escala menor, também no superior. Isso implica um grupo de professores especializados, assistidos por técnicos em educação e nos métodos modernos de reprodução e transmissão.

Suas funções incluiriam necessariamente aperteiçoamento do professorado secundário em matérias especializadas, sobretudo ciências. Poder-se-iam estender ao professorado primário e aos estudantes superiores e secundários.

Ao menos inicialmente, o núcleo central pode funcionar como um núcleo

sub-regional para a função de assistir diretamente o professorado primário e os alunos das escolas secundárias com aulas de ciências e cultura, e mais seletivamente os das escolas primárias.

Todo o núcleo central teria o papel de assistir os centros regionais e locais, tanto na orientação técnica e empréstimo de material quanto na conquista de doações de equipamento e outros recursos.

II

Os centros culturais sub-regionais (II) ou centrais nos grandes municípios ou cabeças de zona estabelecer-se-iam em regiões de cidades grandes, quando o núcleo central não fôsse capaz de funcionar no papel deles; seriam as bases diretas de atuação junto às escolas e à comunidade na sua área.

O museu teria um papel de documentar a natureza e a vida social, inclusive de recolher material para o central I a; iria também reunindo seu acervo próprio de material de fora, mas valer-se-ia (de início predominantemente) de exposições circulantes e empréstimo de material do central, que lhe daria também assistência técnica.

A biblioteca teria uma organização também dinâmica, com as técnicas modernas possíveis.

As atividades e constariam essencialmente de aulas de ciências e artes para o professorado primário e para os professores e estudantes do ensino secundário, à medida que fôsem reunindo os professores especializados; e organizar a utilização no centro e nas escolas do material didático vindo do núcleo central. Com maior progresso, poderiam sugerir e ajudar ao núcleo

central na elaboração desse material, tendo em vista melhor adaptação às condições locais. É importante esse seu papel ativo de motivação conforme os interesses da comunidade local.

Conviria que esses centros estivessem associados às escolas médias compreensivas do ciclo superior (correspondente ao Senior High-School), espécie de universidades médias e do trabalho, ou centros educacionais, com atuação também na educação de adultos, as que devem constituir a etapa a alcançar no progresso da educação nas cidades às quais se ajusta a idéia deste centro cultural. Haveria confluência parcial de objetivos e economia no uso do capital e talvez do pessoal.

III

As pequenas unidades locais ou suburbanas (III) compreenderiam: local e pessoal (profissional ou voluntário) para reunir alguns documentos da vida local e alguns livros; possibilitar circulação de exposições, livros do centro II e filmes; ter professores ou monitores que respondam pelos programas sistemáticos de educação baseados em material empacotado (TV, o cinema, diapositivos).

Custos e responsabilidades:

Ao Governo Central caberia instalar o núcleo central (I). No caso de província ou estado federado, a este, com ajuda daquele.

Os centros culturais sub-regionais (II) seriam instalados mediante colaboração de 3 a 4 quintos do Governo Central (ou provincial). O esforço local das municipalidades e da comunidade é indispensável pelo aporte qualitativo na obra educacional, pela redução de custos e ainda para ampliar os recursos totais do sistema.

Numa primeira etapa não se chegaria às instalações mais caras, como estúdios de TV e cinema e se utilizariam as instalações da TV comercial.

O orçamento do sistema depende da programação de cada um, conforme condições regionais e locais, mas se supõe que é muito menor que a instalação e manutenção de escolas secundárias que realizassem o mesmo efeito.*

* Tomando uma hipótese regional cujas circunstâncias são mais conhecidas, elaborou-se um estudo de orçamento para um núcleo central (excluindo biblioteca) em bases que parecem amplas, embora com custos de construção baseados em especificações modestas e clima tropical, chegando-se a este resultado: com um investimento de US\$ 360.000 em capital e uma despesa de custeio de US\$ 223.433 p/ano, se conseguiria:

- a) dar aulas diretas a 7.200 professores de escolas secundárias, mestres de escolas primárias ou alunos de escolas secundárias na base de 2 horas por semana (turma média de 30) e 8 horas de utilização das salas de aula;
- b) ter uma disponibilidade de 70% do tempo do pessoal docente e técnico para preparo dessas aulas diretas, preparo das exposições e dos complementos escolares, inclusive dos programas completos empacotados para as escolas secundárias e primárias, etc.;
- c) serviços do museu e auditório para os mesmos alunos e o público;
- d) exposições circulantes pelos subúrbios e interior;
- e) dispor da elasticidade de recursos para demandas suplementares de serviços.

A conversão em dólares do orçamento foi feita a uma taxa de 3/4 da do câmbio livre, para atender a uma possível diferença de preços internos.

Esse capital e esse gasto de manutenção correspondem à instalação e manutenção respectivamente de 1.800 e 1.831 alunos secundários, tomando os coeficientes mínimos da Comissão Especial de Educação da OEA (respectivamente US\$ 200 e US\$ 122 por aluno/ano).

A praticabilidade do programa estaria em ser considerado integrado no sistema de educação (escolas) primária, secundária e superior para que existe hoje uma disposição no sentido de mobilizar grandes recursos nacionais e da ajuda exterior. Dessa forma:

a) as edificações e instalações sairiam pelos recursos de construções de escolas primárias e secundárias, preterindo sem dúvida a ampliação de certo número de unidades precárias;

b) pessoal igualmente sairia dos recursos de pessoal para ensino secundário e primário, e talvez do superior. Uma forma prática seria recrutar o pessoal basicamente no professorado oficial existente, assegurando-lhe porém remuneração máxima nos respectivos níveis e correspondente a tempo integral. O ponto fundamental para começar, depois de uma programação e projetamento inicial, é o recrutamento do pessoal e seu treinamento ou aperfeiçoamento indicado não só na sua especialidade e na didática respectiva, mas também no uso das novas técnicas. Não se deve iniciar as atividades sem um pessoal mínimo em cada caso, já aperfeiçoado, salvo o uso do método de iniciar com pessoal contratado de fora ou cedido pela Uni-

versidade, enquanto se prepara o pessoal definitivo, cujo quadro deverá crescer constantemente. Caso não se encontrem nos quadros oficiais professores e mestres com entusiasmos, dispostos ao novo regime e ao esforço de aperfeiçoamento e adaptação aos novos métodos, melhor será recrutar pessoal jovem inteligente e de caráter e prepará-lo;

c) a colaboração da Universidade é importante, variando as circunstâncias (e ela também poderá receber algo do sistema), embora as contribuições decisivas sejam as demais;

d) deverá ser utilizado o intercâmbio entre sistemas semelhantes e a colaboração exterior de fonte pública ou particular, em materiais e em recursos líquidos. Para isso, conviria não só a integração do sistema no programa geral de educação, mas talvez também a criação de uma entidade autônoma capaz de receber doações do país e do estrangeiro, obrigando-se o Estado as contribuições mínimas especificadas em cada projeto. Isso é importante pela flexibilidade e informalidade conveniente para recolher as pequenas doações de materiais para os museus, em toda parte do mundo.

Problemas de Administração

Naturalmente a comparação deve ser feita com o número de alunos correspondente à capacidade das salas de aula (400), mais o valor do complemento educacional para a rede escolar que não teria capacidade de desenvolver o ensino da ciência (custos setoriais bem mais altos que os médios considerados para o ensino secundário), mais a economia de inversões nessas escolas, mais os complementos para as escolas que não podem ir diretamente, inclusive do interior; mais o sobrevalor da preparação de pessoal docente (universitário, custos unitários OEA: US\$ 800 e US\$ 436 respectivamente, para capital e manutenção); mais os serviços na educação de adultos e na cultura popular.

Alguns problemas de administração emergem das considerações feitas neste trabalho.

Em primeiro lugar, o mecanismo de decisões e de execução ou coordenação executiva de um programa nacional de educação. A divisão da administração central em ministério ou secretarias é um problema que depende de condições locais e por vezes conjunturais. Entretanto, qualquer que seja a divisão das tarefas, o que im-

porta é a amplitude ou compreensividade do sistema educacional, naturalmente levando em conta a distinção entre um sistema precípua de educação e as instituições subsidiárias ou auxiliares. Uma coordenação mais estreita é necessária no sistema precípua. Mas êste, como vimos, compreenderia não só a rêde escolar convencional, mas a educação de adultos e a utilização das novas técnicas de reprodução e comunicação, bem como ainda o sistema de matrizes culturais. Ponto importante é assim a articulação do sistema de investigação científica e de cultura em geral com o de educação em sentido estrito. Antes disso, porém, levando em conta a conveniência de relacionar todo o sistema escolar com as necessidades de desenvolvimento econômico, inclusive no combate a preconceitos sociais sôbre as profissões e qualquer outro tipo de segregação, mais as vantagens de escala e do intercâmbio de informações, seria aconselhável, em princípio, que mesmo escolas de marcada especialização, por exemplo, as de agricultura, estivessem sob um mesmo Ministério (o da Educação) e, possivelmente, na mesma universidade geral ou na mesma escola secundária superior compreensiva.

Em segundo lugar, é fundamental considerar a descentralização das atividades educacionais que, por outro lado, vem compensar a ampliação do âmbito conceitual da educação e a centralização de sua política. Essa descentralização através das administrações regionais e locais é indispensável para mobilizar o estôrço das comunidades e integrar a educação nas motivações, nos interesses e nos objetivos desta. Mas isso sem perder a unidade política. Organizar um sistema racional de auxílio do govêrno central aos lo-

cais e às comunidades é decisivo para alcançar o máximo de estímulo ao esforço próprio, e assim ampliar recursos na educação, reduzir custos e não sacrificar demasiado a qualidade com a universalização do ensino.

Em terceiro lugar, a administração central da educação deve capacitar-se para que venha a adotar políticas, coordenar a execução e efetua-la diretamente. Um sistema de documentação, a começar pela de estatística, e de pesquisas técnicas sôbre educação, é básico. A parte que se referir às pesquisas macroeconômicas educacionais deve ser a base de uma unidade de planificação educacional. Essas atividades, sempre que não houvesse vantagem maior em outro sentido, deveriam estar, com todo o resto do sistema de pré-inversões, ligadas à Universidade, em tudo o que interessar à elaboração das matrizes e à preparação do pessoal. E todo êste setor de programação educacional naturalmente coordenado com o organismo central de planificação do Govêrno.

Em quarto lugar, ponto importante a salientar é o da política de pessoal, em face de três pressupostos: o imperativo da qualidade na educação e assim a necessidade de remunerações adequadas combinadas com a consideração social; a carência de pessoal de alto nível e a disputa dêste pessoal para outras atividades no govêrno e no sistema de produção; finalmente, a impossibilidade de universalizar a rêde de escolas no padrão desejável a tôdas as comunidades e a tôda massa de meninos e de adultos que se deve atender. Assim, as carreiras de administração educacional e de professorado e investigação devem ser beneficiadas com melhoria de tratamento que permitam atrair e fixar pessoal capaz, porém desde que esta condi-

ção seja assegurada por uma seleção e preparação exigentes e êsse pessoal se enquadre, salvo poucas exceções, num regime de tempo integral, e, por êste e outros meios, melhor se aproveite o pessoal bom e escasso. Êsse pessoal seria aplicado no programa de mais alta prioridade, incluindo a assistência na melhoria da qualidade das atividades educacionais abaixo do padrão, seja através do treinamento e aperfeiçoamento de mestres e líderes locais, seja através da preparação dos complementos educacionais e lições empacotadas.

Em quinto lugar, caberia uma indicação especial quanto à descentralização do ensino. Uma avaliação dos resultados dos atuais orçamentos de educação é um ponto fundamental nessa investigação para o planejamento. Em alguns países a dispersão de estabelecimentos para atender às solicitações de prestígio local ou à promoção de grupos interessados tem resultado num aproveitamento quantitativo e qualitativo muito baixo do orçamento público, sobretudo no ensino superior. Especialmente no campo das ciências de que mais depende o desenvolvimento econômico e em que mais difícil é a dispersão de esforços educacionais eficazes, seria preciso tentar uma programação que combinasse oportunidades regionais com a concentração de recursos técnicos em centros educacionais maiores, atribuindo-se às outras áreas o acesso àqueles através de bolsas. Desde que êste sistema de bolsas seja equitativo, dando iguais oportunidades a tôdas as regiões, a dispersão de más escolas só

resulta em sacrificar os estudantes dos centros marginais. Porém, decerto, as oportunidades de escolas (de bom padrão), por outras razões, devem ser bem distribuídas.

Os estudos sobre a eficácia dos métodos de educação utilizando as técnicas modernas também apresentam uma grande atualidade. Outro aspecto importante é a adoção de métodos mais eficazes para o estabelecimento de metas quantitativas em educação. Segundo os supostos dêste trabalho, uma investigação no particular deveria começar pelas técnicas inexistentes imediatamente no nível superior e médio, pela demanda em novos projetos industriais, e prosseguir pelo estudo dos *deficits* de qualificação na indústria atual e das necessidades atuais e futuras que devem ser atendidas pela escola ou pelo treinamento na própria fábrica, estendendo-se ainda à agricultura e às comunidades locais. O estudo finalmente deveria levar às previsões de mudanças estruturais em consequência do processo de desenvolvimento nacional e da nova revolução na técnica mundial, para orientar os tipos de educação flexível ou de reserva que devam ser preparados para atender a essas previsões, bem como à margem de oferta adicional para estímulo a novas inversões físicas. Paralelamente a isso não se deveria desprezar, desde o comêço, o levantamento das contribuições das várias instituições que participam do sistema geral de educação, tanto no aspecto quantitativo, como no qualitativo das respectivas contribuições.

I. Autonomia universitária na América Latina

Impressiona os estudiosos a ênfase com que as universidades latino-americanas afirmam a sua autonomia, o que parece indicar quanto essa conquista é recente e em parte incompleta.

De modo geral, as universidades são universidades de Estado e, como tais, fortemente dependentes dos recursos que lhes concede o Governo cada ano. Além dessa dependência orçamentária, o Estado legisla sobre ensino superior e mediante tais leis restringe o autogoverno da universidade e intervém na constituição de seus quadros dirigentes e docentes.

A ênfase, portanto, em autonomia da universidade latino-americana decorre

* Sugestões apresentadas na qualidade de consultor da Comissão designada pelo Reitor da Universidade do Chile para elaborar seu plano de desenvolvimento. Segundo o depoimento do Prof. Oscar Vera, coordenador da comissão, os princípios da política de admissão indicados no relatório final — Bases para um plano de desenvolvimento da Universidade do Chile — estão inspirados nesse trabalho.

de ainda se estar a lutar pela sua concretização e expansão. O problema deve ser examinado em face da natureza das próprias universidades e das condições da sociedade latino-americana.

Considerando que os Estados, que as fundaram e mantêm, reconhecem hoje como suas funções a transmissão da cultura, a formação de profissionais, a expansão, pela investigação, do conhecimento humano e a prestação de serviços ao País em estudos, assistência técnica e extensão universitária — é óbvio que o exercício de tais funções requer um grau considerável de autonomia, sem a qual a universidade não poderia sequer pensar em desempenhar adequadamente o alto ministério cultural, científico e técnico que lhe é confiado. Se a autonomia é reconhecida como indispensável para o simples profissional, que dizer de uma instituição destinada a formar esse profissional e expandir a própria cultura humana? A autonomia da universidade não é, portanto, uma concessão do Estado mas decorrência lógica da natureza de suas funções.

Originariamente, o problema da autonomia das universidades não chegava a se pôr, de vez que a forma de sua constituição, como corporação ou guilda, trazia implícita a idéia de autogoverno em sua própria carta de fundação.

Não se encontra, assim, entre as universidades da Europa e do mundo anglo-saxão o "problema" da autonomia. Esta era sempre algo de constitucionalmente adquirido no ato mesmo de criação da universidade e condição de seu funcionamento.

As circunstâncias que tornam a autonomia universitária um "problema" e, por vêzes, crítico, na América Latina, originam-se mais da própria instabilidade e insegurança da sociedade latino-americana do que da universidade propriamente dita.

Com efeito, a sociedade latino-americana continua a ser fundamentalmente uma sociedade baseada na "autoridade" e não no consenso e coesão de sua população. Daí, os hábitos de governo centralizado, a extraordinária amplitude da área de decisão incorporada a textos de lei, o caráter uniforme, rígido e inflexível de sua burocracia, a natureza despótica e policial do exercício da autoridade em muitos setores. Em tal sociedade, qualquer exercício de autonomia é sempre algo de precário e, com maior razão, o exercício da autonomia universitária, salvo quando esta é concebida como um "privilégio" outorgado por lei.

Como a autonomia foi assim conseguida, a universidade faz-se pela própria natureza do seu trabalho e pela igualdade de privilégios dos membros de sua comunidade — professores e estudantes — uma instituição realmente aristocrática, mas, dada sua composição social, também uma instituição de

experiência e prática democrática, concebida esta como prática de autogoverno e oportunidade de desenvolvimento em liberdade da personalidade de cada um dos seus membros.

Por isto mesmo, a universidade acaba sendo a parte mais sensível da sociedade latino-americana, refletindo-se nela as mudanças sociais em curso e a resistência ou apoio a essas mudanças. O exercício da autonomia pela universidade pode então constituir-se o espelho da situação da sociedade em sua lenta adaptação aos hábitos democráticos e, às vêzes, até a área mais avançada dessa adaptação ou da luta por essa adaptação.

A observação generalizada de que a universidade latino-americana é mais politizada do que as de outros países só é verdade neste sentido, ou seja porque ela se constituiu naturalmente no setor da sociedade mais sensível e aberto à transformação democrática, por que está passando a sociedade latino-americana.

Sob esta luz, o que aparece como problema ou mesmo crises de autonomia universitária são apenas sintomas de problemas e crises da própria sociedade. A universidade só podendo exercer suas funções em liberdade e com plena autonomia acaba por se constituir um campo de experiência e de prática democrática, num regime de autogoverno e de responsabilidade.

Mas se esta é a situação, é evidente que a autonomia universitária é uma experiência nova para a própria universidade, que encontra junto dela resistência à autonomia e hábitos do regime de autoridade também nela reinante anteriormente, quando sua missão era de simples transmissão passiva da cultura do passado.

A reforma universitária na América Latina, que tanto relevo deu à conquista da autonomia, refletiu a convicção de que essa autonomia era indispensável para conduzir a transformação da universidade tradicional na universidade moderna, devotada à produção do conhecimento e não apenas à transmissão da cultura existente.

Com efeito, somente com a mudança ocorrida quanto à natureza do conhecimento humano, devido ao método científico experimental e à progressiva generalização da atitude científica em relação aos problemas humanos em geral, é que se faz a universidade o centro de atividade organizada e planejada, capaz de transmitir a cultura em mudança, de treinar profissionais em dia com uma ciência em progresso acelerado, de formar cientistas para a descoberta e a invenção de conhecimentos e técnicas novas e de estudar e resolver os problemas, que lhe forem submetidos, de uma sociedade em transformação.

Nada disto poderia ela fazer sem autogoverno e ampla liberdade de tentar, experimentar e organizar e, além disto, julgar e avaliar seu próprio esforço. A autonomia faz-se assim a própria condição da vida universitária. Na medida em que a universidade se desenvolve e transforma seus métodos de trabalho e seus programas de ensino, a fim de ajustar-se aos novos conhecimentos e à nova demanda social, maior se faz sua necessidade de autonomia e de liberdade de ação.

O problema de sua autonomia deixa de ser um problema doutrinário cu técnico para se fazer concreto e prático, de cuja solução depende a eficácia de seu esforço. As soluções irão pouco a pouco sendo achadas e aplicadas e a universidade passará, cada

vez mais, a se integrar nos métodos de organização, trabalho e eficiência a que será de adaptar para cumprir a sua missão de centro de produção de conhecimentos e técnicas e de preparo de profissionais, cientistas, pensadores, escritores e artistas, em dia com os avanços mais recentes do conhecimento humano.

A descansada e contemplativa instituição honorífica de culto ao saber, que era a universidade tradicional, ter-se-á então transformado numa laboriosa, complexa e superorganizada fábrica de conhecimentos, descobertas e invenções a exigir um grau de autogoverno, iniciativa e liberdade fora de qualquer termo de comparação com a antiga universidade de tranqüilo saber clássico e devoção ao passado.

Na prática dessa autonomia, com que a investirá o Estado, seu fundador e mantenedor, terá a universidade de aprender não só a utilizá-la, como a estendê-la em amplas delegações de poder dentro de seus próprios muros, visando em última análise a constituição de uma comunidade em que todos se governam a si mesmos e tenham na vida universitária a oportunidade de se desenvolverem tão completamente quanto possível em suas inteligências, aptidões e capacidades. Dêste modo a autonomia não é a prerrogativa de um grupo de privilegiados mas a condição mesma pela qual a comunidade universitária vai se constituir o exemplo de cultura e prática democráticas.

Se a missão da universidade é contribuir para o desenvolvimento econômico da sociedade, o exemplo de sua organização e de seu método de trabalho, autônomos e responsáveis, será a sua grande contribuição à reconstrução democrática dessa mesma sociedade. A

autonomia da universidade é assim, repetimos, a própria condição para a eficácia do seu esforço, e, além disso, a oportunidade para se fazer uma escola de prática de autogoverno que é a própria essência da democracia.

II. A Universidade do Chile e sua Expansão

Por suas origens, funções e até por seu nome, a Universidade do Chile sempre foi uma instituição nacional, com sede em Santiago, e não uma instituição local. Sem dúvida alguma, o pensamento dos seus fundadores foi o de confiar-lhe, além da missão própria de universidade, a própria função docente do Estado.

Passados cento e muitos anos, depara-se esta Universidade em plena expansão, distribuídas as suas atividades pela sede central, com ramificações nas principais cidades do País. Neste momento, em que seu crescimento a está convocando para uma tomada de consciência e a fixação de uma política de desenvolvimento de longo alcance, um dos problemas que sua atual situação suscita é o de sua política de expansão. Deverá a Universidade do Chile, ante a extrema complexidade da universidade moderna, concentrar-se em Santiago e deixar que os demais centros universitários nascidos em sua volta se emancipem e se constituam em universidades independentes? Ou, pelo contrário, aceitar, em sua maior latitude, a responsabilidade pelo ensino superior chileno e aprofundar e desenvolver o que já é sua própria história, ou seja, a realidade de uma universidade nacional cobrindo toda a área do País, com um "campus" central em Santiago e centros universitários nas principais regiões do País, que poderão crescer até se constituírem em

outros "campus", mas sendo todos a Universidade do Chile, em atuação nas diversas regiões?

Sempre que estas duas perguntas foram feitas, ouvimos a resposta afirmativa quanto à segunda alternativa. A escolha, pois, parece que já foi feita e o que nos cabe aqui é analisar as virtualidades dessa opção por uma universidade organizada sob a forma de uma constelação de universidades, com um "campus" mais antigo e, nesse sentido, central, o de Santiago, e vários outros "campus", a princípio expansões do "campus" matriz, mas gradualmente se emancipando pelo desenvolvimento próprio, como "campus" autônomos, conservando contudo o sentido unitário de Universidade do Chile. Assim como a nação chilena é uma república unitária, a Universidade do Chile é uma universidade unitária, desdobrada em vários "campus" pelo País, numa afirmação de unidade e diversidade no seu mais legítimo sentido. Dizemos isto, para deixar claro que não é uma federação de universidades mas uma universidade, descentralizada em diversos "campus", todos com autonomia suficiente para desenvolver seus programas e suas excelências, mas unidos por uma só política em tudo que disser respeito aos objetivos da universidade e aos métodos de alcançá-los. Daí ser a mesma a política de admissão em todos os "campus", a mesma a política de escolha do magistério, a mesma a divisão estrutural para o desempenho de suas missões de cultura geral ou propedêutica, cultura profissional e pesquisa, a mesma a política de extensão e de serviço. Unidade de fins e métodos e diversidade de experiência em alcançá-los e praticá-los.

Em nosso próprio continente, no Estado da Califórnia, nos Estados Uni-

dos, já existe, com a Universidade da Califórnia, uma experiência inteiramente similar à que vem desenvolvendo o Chile. Não há pois nenhuma impraticabilidade quanto ao projeto, que vem emergindo espontaneamente da história da Universidade do Chile.

O escolho único a evitar é o da centralização, dada a tradição centralizadora do País e de toda a América Latina. A Universidade do Chile, desde seus primórdios, foi uma experiência. Não repetiu o modelo tradicional das universidades anteriores fundadas ao tempo da Colômbia, mas escolheu seu modelo, ampliando sobremaneira suas próprias funções. Em seu desenvolvimento, constituiu uma inovação no que diz respeito à formação do magistério secundário e ao desenvolvimento do pensamento educacional e, recentemente, mais uma vez inova na criação dos centros universitários e da hoje quase-universidade de Valparaíso. Também inova quanto às carreiras profissionais, que incorpora à Universidade. É uma instituição complexa mas vigorosa, sabendo conciliar o sentimento tradicional de sua história já longa com as exigências e as imposições de renovação do meio e da cultura contemporânea.

Terá, assim, também de inovar nos métodos com que buscará concretizar a concepção desse sistema unitário de ensino superior que será ela, como universidade. O ponto crucial estará nas relações entre a sede, ou "campus" central da universidade, a Universidade do Chile em Santiago e os demais centros. Todas as políticas fundamentais da Universidade serão as mesmas em todos os locais da Universidade, mas a operação e execução dos serviços serão autônomos e coordenados pela Universidade central mediante reuniões e um constante inter-

câmbio, sem autoridades supervisoras ou fiscalizadoras. Um estatuto da Universidade do Chile fixará a organização desse sistema universitário e preverá as modalidades em que se estruturará o poder na Universidade central em Santiago e o dos demais centros e futuros "campus".

Sem desejar entrar em detalhes, pode-se imaginar como funcionaria o sistema. O Conselho Universitário da Universidade do Chile em Santiago conservaria a autoridade suprema da Universidade. O reitor seria o reitor de toda a Universidade, cabendo a vice-reitores ou chanceleres a administração dos diversos "campus" inclusive o do Centro. Essa estrutura asseguraria a unidade de toda a Universidade e a diversidade seria obtida pelo grau de autonomia que daria o reitor aos seus vice-reitores ou chanceleres. Num regime assim descentralizado, o reitor seria a mais *alta autoridade sem poder* (pois esse poder estaria delegado por ele próprio aos seus vice-reitores ou chanceleres), devendo exercer sobretudo as funções de mediador-coordenador, por meio de reuniões constantes dos conselhos, comissões e grupos de trabalho, que instituiria para estimular e guiar o grande e complexo esforço do seu sistema de universidades. Unidade de política e diversidade de programas quanto às funções da universidade e uniformidade de método de trabalho (não de normas, a não ser quando essas normas fôssem por todos aprovadas) e completa autonomia de execução, quanto à operação da universidade, seriam os princípios centrais dessa nova e inovadora experiência de um sistema unitário de universidades dentro da variedade dos seus diversos "campus", que está em caminho de ser a Universidade do Chile.

III. A Expansão da Universidade do Chile e as Inovações que seu crescimento sugere

A Universidade do Chile foi criada como uma das instituições centrais, senão a instituição central, da sociedade chilena. Confiou-lhe o Estado, além de sua missão própria, a responsabilidade pelo sistema educacional e pelo desenvolvimento intelectual e cultural do País. Escapou, assim, ao tradicional espírito de isolamento das universidades e se fez, desde suas origens, neste aspecto de integração ao seu tempo e de serviço à Nação, uma universidade moderna.

Por isto mesmo, pela sua vocação de servir ao presente e futuro e não apenas ao passado, deixou se levar pelas pressões e exigências sociais e se expandiu da forma que se poderá ver nos números que se seguem. Entre 1940 e 1960, passaram de 6.000 a 15.000 os alunos, de 8 a 12 as faculdades, de 16 a 39 as escolas, de 3 a 60 os institutos de pesquisa e de 26 a 65 as carreiras universitárias. Presentemente, todos êstes números já estão excedidos. Não se trata pois apenas de crescimento de matrícula mas de transformações da própria Universidade, com reflexos em suas estruturas, na ampliação de objetivos e em seu sistema de relações internas e externas.

A Universidade do Chile já não é assim a antiga e singela universidade das carreiras clássicas profissionais, mas uma vasta e complexa corporação, distribuída por 92 locais diferentes, com quase duas centenas de organismos diversos, distribuindo-se os seus cursos por mais de sessenta distintas carreiras e os trabalhos de pesquisa por

outros sessenta institutos de pesquisa. O corpo estudantil excede 25 mil, e os serviços de extensão são ricos e variados, sobretudo no campo das artes.

Tôda essa imensa expansão não obedeceu a planejamento ou previsão mas veio se desdobrando em uma espécie de *laissez-faire* da administração, do professorado e até dos alunos, mergulhados no dinamismo da sociedade chilena em mudança.

Crescimento dessa natureza produz inevitavelmente confusão e perda de eficiência, tanto mais quanto consiste, muitas vezes, em simples multiplicação de unidades, em vez de desdobramentos orgânicos dessas unidades para enfrentar os novos desenvolvimentos. De qualquer modo, contudo, o crescimento não é puramente vegetativo. Há germes e indícios de processos de inovação, que importa localizar, a fim de se examinar a possibilidade de fortalecê-los, pois aí estão as linhas de reforma, em gestação, no seio mesmo da instituição universitária em processo de mudança.

Não é só a Universidade mas todo o sistema educacional chileno que passa por um processo de expansão e mudança. Alterações ocorridas em uma parte do sistema refletem-se nas demais partes. Assim é que o aumento de matrícula nos cursos secundários, sobretudo os de liceu, mais ligados à Universidade, vem determinando quebras de padrão nesses cursos, que vão refletir-se na Universidade. Não é só o aumento do número de candidatos mas uma certa deterioração de sua qualidade. Ambos os fatos exigem modificações nos trabalhos e cursos da Universidade. Mas não é só isto. Cresce o número de alunos, por um lado, mas, por outro lado, crescem

também os conhecimentos humanos e as aplicações do saber e, conseqüentemente, alteram-se, e também crescem em número as profissões e ocupações de nível universitário. A Universidade, sob os dois desafios, o do aumento da matrícula e o do aumento do saber, não pode jamais crescer por simples multiplicação do seu trabalho. Considerando-se que as funções da universidade são as de transmitir a cultura, criar conhecimentos novos e treinar profissionais antigos e novos, a universidade, nos dias de hoje, está a mudar em cada uma dessas áreas e podemos acompanhar na Universidade do Chile tais mudanças. O crescimento em número de faculdades e de escolas reflete a ampliação do saber e a multiplicação dos campos de sua aplicação, o crescimento dos institutos de pesquisa reflete a expansão da sua nova missão de aumentar o saber humano e a sua aplicação, o aparecimento dos colégios e dos centros universitários regionais e dos cursos introdutórios aos cursos profissionais reflete, pelo menos em germe, a consciência de estar a Universidade com uma nova função, originariamente do ensino secundário, ou seja, a função de educação geral, de educação propedêutica, e de treinamento para carreiras técnicas curtas, que não estão ou já não podem ser desempenhadas pelo ensino médio, seja secundário ou profissional.

Parece, com efeito, que a Universidade, em face da explosão do saber e da transformação progressiva do ensino secundário em ensino para todos e, embora diversificado, ensino comum, retorna à função de educação geral, além da de treinamento de profissionais e de formação do *scholar* e do cientista. Quatro níveis de educação marcariam então as fases do ensino superior:

- a) nível de educação geral acadêmica, ou de educação propedêutica a carreiras profissionais longas, ou de treinamento profissional para carreiras curtas (bacharelato);
- b) nível profissional de carreiras longas ou nível acadêmico de especialização (licenciatura);
- c) nível de doutorado ou de aperfeiçoamento, profissional ou acadêmico (Ph.D);
- d) nível de pós-doutorado ou de re-treinamento de profissionais de carreiras longas.

A Universidade do Chile, cuja atividade dominante é a dos cursos profissionais de carreiras longas, agora altamente diversificadas (letra b), está a iniciar-se nos cursos introdutórios, propedêuticos ou de carreiras curtas e nos cursos da escola pós-graduada (c, d). Com seu extraordinário aumento de matrícula e a diversificação das carreiras profissionais, a expansão dos centros universitários regionais, a criação da Faculdade de Ciências, a ampla formação do magistério secundário e dos especialistas de educação ou carreiras pedagógicas e a proliferação de institutos de pesquisas estão evidentemente acelerando e consolidando sua marcha para a verdadeira universidade moderna. O período de auto-análise que está atravessando deverá conduzi-la a se encontrar consigo mesma, sentir a necessidade de reformar-se e proceder aos reajustamentos que sua presente situação está a indicar. Estes reajustamentos compreenderiam a incorporação dos centros regionais à própria Universidade com a sua criação também em Santiago, passando a constituir o primeiro degrau da nova universidade, oferecendo três diferentes programas de educação, ou sejam um de educação geral acadê-

mica, outro de formação especificamente propedêutica às carreiras profissionais longas, e o terceiro profissional para as carreiras curtas. Tais cursos, ao fim de dois ou três anos de estudo, dariam direito ao grau de bacharel, que, com a extinção do atual bacharelato, passaria a ser grau universitário e se conferiria com a indicação de menção acadêmica, ou propedêutica, ou profissional.

Os bacharéis, que desejassem continuar os estudos, pois muitos poderiam buscar logo vida de trabalho, ingressariam, conforme a menção, nos cursos para as carreiras longas profissionais ou nos cursos acadêmicos para a especialização e, depois de três ou mais anos de estudo, se graduariam como profissionais ou licenciados. Dentre os graduados se faria, então, a seleção para a escola de graduados, cujos cursos de pós-graduação corresponderiam aos de preparo de pesquisador e professor de ensino superior e do profissional de alto nível, capaz, igualmente, da pesquisa.

Como se vê, a Universidade não invariava nada que já não estivesse em seu processo de crescimento. Diante do aumento considerável de alunos, passaria a oferecer-lhes, primeiro, um período de estudos gerais, que, além da cultura básica fundamental, lhes permitiria adiar a escolha definitiva dos seus estudos longos, aumentando assim a flexibilidade da seleção para o ingresso. Por outro lado, diante do aumento do saber e das exigências que impõe (êsse aumento) à universidade, os cursos e os professores passariam a se distribuir por três níveis — básico, profissional, pós-graduado — o que corresponderia a uma distribuição qualitativa dos estudos, com nova flexibilidade para todo o complexo programa universitário

moderno. Sem que a Universidade perdesse nenhuma das vantagens atuais, a organização ora proposta evitaria a rigidez dos estudos, em programas longos e lineares e, tanto ao estudante quanto ao professor, passaria a oferecer três oportunidades de níveis e estudos, com opções independentes na terminação de cada um.

Além disto, a organização proposta abriria a grande oportunidade de se constituir definitivamente a *escola* pós-graduada, destinada não apenas ao aperfeiçoamento profissional, mas efetivamente à formação do professor-pesquisador e do pesquisador. Esta seria a nova dimensão da Universidade. A escola pós-graduada iria superar gradualmente a atual escola profissional e se fazer, como queria Flexner, "o coração da universidade".¹ Com êste núcleo, realmente devotado à busca do saber, a escola graduada estenderia sua influência aos cursos básicos, aos cursos profissionais e de especialização e aos próprios cursos pós-doutorais, que aliás se realizariam em seu próprio âmbito, e seriam o centro de criação do saber, de produção do saber, sem, entretanto, deixar de formar também seu próprio pessoal e o pessoal da docência universitária.

¹ A universidade moderna, diz Flexner, "não existe fora mas dentro da contextura geral da sociedade de determinada época... Não é algo à parte, algo histórico, algo que não se renda senão no mínimo possível às forças e influências mais ou menos novas. Ao contrário, é uma expressão da época, tanto quanto uma influência a operar em seu presente e em seu futuro".

Em outro ponto, Abraham Flexner diz: "O coração de uma universidade moderna seria uma escola pós-graduada de artes e ciências, as sólidas escolas profissionais e alguns institutos de pesquisa dentro de um organismo caracterizado pela elevação e precisão de fim e unidade de espírito e de propósito".

A essa *escola pós-graduada* deviam integrar-se os institutos, que, só excepcionalmente, fariam apenas pesquisas, pois como órgãos universitários deveriam ensinar e pesquisar, fazendo com que todos os que na pesquisa trabalhassem, estivessem, simultaneamente, pesquisando e aprendendo, o que, aliás, é quase pleonástico.

Com a criação definitiva da *escola pós-graduada*, a Universidade estenderia sua ação à educação geral, através da educação profissional e a da especialização acadêmica, iria até os mais altos níveis do estudo, da pesquisa e do saber, formando nesses três níveis os quadros diversíssimos de profissionais, de intelectuais, de pensadores e pesquisadores nos campos das ciências e das humanidades, conforme exige e requer a sociedade moderna.

Tal expansão e reestruturação abre oportunidades para todos os que hoje trabalham e estudam na Universidade, oferecendo novos caminhos, novos níveis e novas especializações — sem abandono do único caminho antigo, que era o do ensino profissional — para as preferências, aptidões e vocações de cada um. Ao monismo linear antigo dos cursos rígidos e uniformes se oporiam o pluralismo e a diversificação que exige e impõe o novo mundo do conhecimento em expansão e constante revisão. Assim como a nova política de admissão é uma tentativa de abertura de novas possibilidades para o corpo sempre crescente de candidatos ao ingresso na universidade, a nova política de reestruturação dos níveis contínuos de estudos da universidade, não sendo mais que reorientação, reorganização e divisão do que já existe em forma confusa e inadequada, importa em plano de virtualidades evidentes. Graças a êle, a ati-

vidade universitária de professores e alunos se distribuirá num *spectrum* de cultura, cujo foco será a escola pós-graduada, centro de busca pelo saber, onde se concentrarão os velhos prestígios da Universidade, que vão projetar sua influência por toda a comunidade universitária, impregnando com o seu espírito de pesquisa e de imaginação os cursos básicos de introdução à cultura e os cursos regulares de transmissão da cultura e da formação profissional.

A Universidade do Chile está em condições de vir a ajustar-se perfeitamente à definição de Flexner e ainda expandir-se até mesmo, talvez, à "multiversidade" a que se refere Clark Kerr, ao descrever a nova universidade americana.

IV. A Expansão da Universidade do Chile e a Necessidade de uma Política de Admissão

1. Como, de modo geral, todas as universidades contemporâneas, a Universidade do Chile defronta também o problema do número crescente de candidatos à admissão e o da expansão cada vez maior dos conhecimentos humanos e da sua aplicação à vida. Ambos os problemas constituem o que se vem chamando a crise da Universidade, ou seja, sua necessidade de transformar-se e expandir-se.

2. O crescimento da Universidade do Chile, sem dúvida extraordinário, nos últimos vinte e cinco anos, constituiu esforço para se pôr à altura dos dois desafios: o da demanda de ensino para a massa crescente de candidatos e o do desenvolvimento e diversificação dos estudos para responder ao aumento surpreendente e constante dos co-

nhcimentos humanos e sua aplicação à nova civilização industrial de nossos dias. Os dois fatos têm manifestamente as mais estreitas relações. Não seria possível o acolhimento da massa crescente de candidatos, se os estudos, as profissões e as novas ocupações de nível superior não se estivessem multiplicando de forma imperiosa. E essa multiplicação de atividades de nível universitário, por sua vez, não se poderia dar sem a chamada explosão dos conhecimentos humanos e a conseqüente explosão tecnológica, ou seja, a expansão da aplicação desses conhecimentos ao desenvolvimento humano.

3. O aumento crescente do número de estudantes não constitui, assim, um simples crescimento vegetativo, mas, o resultado da transformação da Universidade, sob o impacto do desenvolvimento do saber, que ampliou de tal modo o âmbito dos estudos superiores e a sua importância nos negócios humanos, que a Universidade se sente impelida não apenas a aceitar a invasão dos seus portões pela massa dos que a procuram, mas a buscar novos e mais numerosos candidatos para as ofertas aumentadas e extraordinariamente diversificadas dos seus cursos e trabalhos. O saber já não é necessidade aleatória de ilustração e prestígio, mas o fator talvez mais importante do próprio desenvolvimento humano.

4. Em face dessa transformação e conseqüente expansão da Universidade, impõe-se a adoção de uma nova política de admissão que, sem perder de vista que a Universidade é, por sua natureza, seletiva, abra, ao mesmo tempo, as portas do ensino superior a todos os que se qualifiquem para esses estudos, dos quais depende o próprio desenvolvimento do país. O fato de se impor a adoção de uma política de

admissão, ao mesmo tempo seletiva e expansionista, o que poderia parecer contraditório, força-nos a uma pequena digressão a fim de esclarecer quanto o princípio seletivo na sociedade aberta ou seja democrática constitui oportunidades e não de eliminação e oportunidades e não de eliminação e discriminação social.

5. O caráter seletivo da educação, após a educação básica a todos ministrada e, portanto, não seletiva, determina que sua continuação nos níveis seletivos se faça um processo de *promoção-social*, de elevação de *status*, quando se trata de uma sociedade aberta em mudança. Se se tratar de uma sociedade fechada, isto é, de rígida estratificação social, o caráter seletivo da educação se constitui processo de *discriminação social*. No primeiro caso, o sistema faz-se a *escada educacional* para a promoção social do indivíduo, num regime de igualdade de oportunidades, que visa, a longo alcance, a constituição de uma sociedade baseada no mérito. No segundo caso, há uma educação para cada classe.

6. É evidente que o *critério* de seleção e a *qualidade* da educação a ser atribuída aos *selecionados* são diferentes em cada um dos sistemas. No caso da seleção pela classe social, não há competição propriamente dita entre os elementos da classe para a admissão, que, praticamente, é oferecida a todos que a desejem, e a qualidade da educação resulta das necessidades e preferências da classe, não havendo processos competitivos de caráter eliminatório. Os que interrompem e abandonam a educação fazem-no voluntariamente.

Já no sistema de seleção por competição de mérito, em igualdade de con-

dições, a escola procura ignorar o sistema de classes existente e abre as suas portas para todos os que puderem se qualificar para os seus estudos. O processo seletivo continua, após a admissão, em todo o correr do curso e a qualidade e eficiência da educação se fazem cada vez mais acentuadas. A escola faz-se um aparelho de classificação de inteligências e aptidões para objetivos de eficiência social, sejam de caráter acadêmico, sejam de caráter profissional.

7. De modo geral, pode-se dizer que os sistemas públicos modernos de educação, após a educação destinada a todos e que hoje está a se estender até ao nível secundário, mantêm escolas para poucos, ou seja, escolas seletivas, subordinando porém o caráter seletivo da admissão a condições objetivas de qualificação intelectual e vocacional, em regime de igualdade de oportunidades e buscando dar a tais estudos e cursos um alto grau de eficiência se não de excelência. Como essa educação seletiva, em que sobressai a Universidade, se tornou extremamente importante para o desenvolvimento da sociedade, tais escolas não fazem da necessidade de seleção um espantalho para afastar candidatos mas, pelo contrário, toma a respeito uma atitude positiva de buscar os candidatos e de atrair, por todos os modos, os elementos mais capazes para os seus cursos. Na presente situação, a maior competição entre as universidades é essa da escolha dos seus estudantes, a acompanhar de perto a luta pela escolha dos professores.

8. A Universidade do Chile, em sua presente expansão e diante da transformação por que está a passar a caminho de se constituir numa universidade moderna, devotada à busca e incremento do saber e ao desenvolvimento nacional, constitui, hoje, um

caso específico dessa nova política de admissão. Cabe-lhe prever a demanda de ensino, de pesquisa e de serviço que lhe faz a sociedade chilena e, como universidade do Estado, preparar-se para atendê-la ampla e completamente.

9. A política, até o presente, da Universidade tem sido a do *numerus clausus*. Indica, cada ano, a Universidade o número de vagas em cada escola e, mediante uma série de processos mais eliminatórios do que seletivos, reduz o número de candidatos ao número de vagas disponível para a aceitação. O número de vagas fixado obedece ao critério das disponibilidades da escola quanto a professores, espaço e equipamento. Não se discute nem a necessidade da sociedade nem a capacidade do aluno. Educa-se o número que a escola comporta, não se considerando o número de que a sociedade estaria precisando nem, o que é mais grave, o valor dos candidatos que se perdem.

10. Parece-nos que tal política de admissão é incompatível com o período de desenvolvimento da sociedade chilena e com o novo conceito da importância da educação como fator humano para a marcha desse desenvolvimento. A nova política de admissão deve ter como objetivo garantir e assegurar a oportunidade de educação superior para todo e qualquer estudante chileno que se revela devidamente qualificado para esse nível de estudos. Fixados os padrões de qualificação, a Universidade do Chile se preparará para aceitar todos os candidatos que se qualificarem, dentro da percentagem que lhe couber no sistema de ensino superior chileno, tendo em vista a capacidade de absorção de candidatos do restante do sistema no campo privado e público.

11. É evidente que esta nova política de admissão envolve o levantamento da demanda educacional em face da necessidade de recursos humanos da sociedade chilena e da própria Universidade. Por outro lado, que seja a mais ampla possível, dentro das previsões dos recursos necessários, a oferta de oportunidade de estudo por campos e por níveis de ensino. O corpo de candidatos à Universidade devidamente qualificado terá assim uma grande e diversificada área por que se distribuir conforme a inteligência, aptidões e vocação de cada candidato. Um serviço de aconselhamento e orientação acompanhará todo o processo de seleção e redistribuição dos candidatos.

12. Os padrões de qualificação a serem estabelecidos poderiam ser os seguintes:

a) Aprovação no último ano da escola secundária acadêmica ou profissional;

b) Aprovação em exame *standard* nacional, a ser organizado pelo Ministério da Educação, que avaliaria a maturidade intelectual do estudante para seguir cursos superiores e indicaria, quando possível, a adequação ou deficiência do seu preparo para os diversos campos de estudos da universidade;

c) As duas aprovações habilitariam o candidato a apresentar-se à matrícula no sistema universitário chileno. Dentro desse sistema, a Universidade do Chile responsabiliza-se pela percentagem de alunos que, por seu plano, lhe deveria caber, parecendo legítimo que possa indicar a preferência da Universidade pelos candidatos que tenham ocupado determinada faixa na escala das notas dos exames referidos,

digamos os primeiros 50% entre os aprovados, caso tenha decidido receber 50% dos candidatos aprovados; além disto, poderá também exigir que cada candidato apresente em ordem decrescente a sua preferência por três das variedades existentes de estudos. Caso se aprove a nova estrutura desses cursos, indicaria em ordem decrescente a sua preferência por estudos acadêmicos, propedêuticos ou profissionais (carreiras curtas);

d) Todos os estudantes assim qualificados passarão a ser examinados e entrevistados por orientadores para sua distribuição pelos cursos de sua escolha ou outros e para a sua classificação, do ponto-de-vista de suas promessas intelectuais, em estudantes excepcionais, bons ou regulares e deficientes ou remediáveis. O primeiro grupo constituiria a classe dos estudantes de honra, que teriam oportunidade de estudos de maior exigência, como ainda de dar maior velocidade ao curso; o segundo seguiria o curso regular oferecido pela Universidade e o terceiro seria aceito condicionalmente, cumprindo-lhe fazer, além do curso regular, os estudos complementares necessários a remediar as deficiências encontradas em seu preparo;

e) Um serviço de bôlsas e empréstimos adequado asseguraria que nenhum candidato deixasse de estudar por falta de recursos financeiros.

Todo o espírito da nova política é a do interesse da Universidade pelos alunos que a procuram e o de uma busca sincera dos valores que entre eles se encontram. Por isto, o processo de qualificação deve iniciar-se com suficiente antecedência para se poder examinar a vida anterior do estudante, as notas e os relatórios dos seus pro-

fessôres e diretores das escolas que freqüentou. O processo de seleção será uma busca real de talentos e capacidades e não um conjunto de estratégias, mais ou menos hábeis, ou pedantes, de eliminação. Buscará apurar o nível de inteligência e, quanto a conhecimentos e preparo, mais o que sabe do que o que ignora.

O Método pelo qual se processa a escolha dos candidatos para os centros regionais representa um modelo digno de toda atenção, ao se elaborarem as

instruções para novo processo de admissão à Universidade do Chile.

Terminados os cursos básicos, a Universidade continuará o processo de seleção com a escolha dos candidatos para os cursos profissionais (carreiras longas) e os acadêmicos e, depois destes, para as escolas pós-graduadas, de modo que todo o período de estudos na Universidade seja um longo processo de seleção de valores para os quadros mais altos da cultura chilena.

Introdução

O problema do govêrno da universidade é o problema do poder, no mais original dos regimes políticos. Tão original quanto a instituição deve ser o poder que dela emerge; exercê-lo corretamente pressupõe fidelidade a sua índole.

A universidade não é uma monarquia, nem uma oligarquia, nem um regime dual — de senhores e servos. Muito menos seria um regime em que o poder se exercesse como uma aventura gratuita, ou dionisíaca. Não é a república de Platão, nem aquela "democracia filosófica" de que falava Newmann, referindo-se aos atenienses, em seu livro sobre a "origem e progresso da universidade". Nem tecnocracia, nem cesarismo.

Um pouco de quase tudo isso, a tudo isso transcende por fôrça de sua radical ambigüidade.

O seu govêrno não pode pertencer apenas a uma geração, porque ela ins-

titucionaliza um diálogo entre diferentes gerações, representativas de realidades culturais e sociológicas distintas. Nesse diálogo se defrontam pelas contribuições válidas de cada lado, o acabado e o inacabado, o maduro e o imaturo, o ser e o vir-a-ser .

Ela representa os interesses da sociedade, participa da política do Estado — no sentido de que é parte da *polis* — mas não é governada pelo Estado, nem em seu nome. É a única instituição que se insere no Estado e o transcende.

Ela exprime uma civilização nacional, mas não pode deixar de ser transnacional; serve a um lugar, a uma região, mas não pode ser nem local nem regional. Nem pode, tampouco, ser governada pelas idéias de um partido ou de um grupo, ou de uma preferência intelectual — de humanistas, cientificistas ou de tecnólogos — nem por opções ideológicas, pois que todas devem encontrar-se dentro dela, o mais possível desideologicizadas, e reduzidas a um nível de racionalidade, que é o seu método.

* Do Conselho Federal de Educação.

1. O pluralismo do poder

A autonomia inerente ao govêrno da universidade, e cujo sujeito é a própria instituição, estende-se a todos os níveis da gestão universitária, não constituindo monopólio de nenhum dêles, ainda dos que se encontram na cúpula. Cada instância goza de autonomia relativa, no sentido do autogovêrno; as faculdades, os institutos, os departamentos. A subordinação de cada um à instância superior não a vincula ao arbítrio dos dirigentes desta, mas a uma vontade comum, expressa numa política a que todos se subordinam, inclusive os órgãos mais altos do poder universitário. Por outros têrmos, a fonte do poder na universidade é a *vontade comum*, expressa numa estrutura que exclui qualquer forma monárquica, ou oligárquica, de autoridade. Isto significa, concretamente, primeiro, a participação de todos os grupos representativos da comunidade universitária nos vários escalões do govêrno; segundo, que a vinculação hierárquica entre tais escalões não decorre do arbítrio dos que estão por cima, mas duma liderança inspirada na fidelidade a ditames formulados, conjuntamente, por toda a comunidade universitária; terceiro, a organização do poder, assim definida, pressupõe novos instrumentos disciplinadores da ação da universidade. Tal estrutura parece-nos a única a corresponder ao sentido real e profundo da autonomia, e a atalhar, ou corrigir, a tendência ao cesarismo, que é de todo poder, e que converte a autonomia em autocracia.

O que põe a universidade acima das limitações do arbítrio e de qualquer particularismo é aquilo mesmo que, como assinali de início, constitui a sua originalidade como instituição do

espírito. Lembra Georges Gusdorf que "Le droit que l'Université fait reconnaître en elle, et consacre son institution, c'est le droit souverain de l'Esprit." * Por que é a instituição universitária, tomada globalmente, e nenhuma Autoridade, ou Casta, ou Idéia, dentro dela, o sujeito do poder? Porque a autonomia é a do espírito, em sua totalidade concreta e dinâmica, manifesta na plenitude de cada momento histórico. Nenhum particularismo teria capacidade de expressá-la. E mesmo o Estado — pela sua inevitável parcela de pragmatismo arbitrário — não pode superpor-se à universidade; de certa forma até, como reino da razão, a universidade se separa virtualmente do Estado por uma tensão dialética, que é parte daquela outra, armada entre os dois pólos que dividem a sociedade: a racionalidade e a irracionalidade.

De certa forma, a sociedade se defende de si mesma, quando assegura autonomia a uma instituição que a integra: o que constitui o fundamento de sua ambigüidade. Através da universidade, a sua transcendência se defende de sua contingência, a sua verdade, de sua institucionalidade. Essa consideração é suficiente para justificar em que grau, e por que razões a universidade é intocável; o que vale dizer que deixará de sê-lo, quando nela se corromper êsse caráter de reino da razão.

Por ser a razão que governa a universidade, sua lei é a autonomia intelectual: na estrutura do poder e na estrutura didática. Por isso mesmo, se o autogovêrno é o apanágio da democracia, nenhuma comunidade se aproxima tanto dêsse ideal, quanto a universidade.

* GUSDORF, Georges — *L'Université en question*, p. 19.

A organização do poder em *instâncias acadêmicas*, o método da controvérsia e uma didática universitária baseada no poder de criação e de elaboração do estudante representam, a nosso ver, três corolários inevitáveis dos postulados acima referidos. Dos dois últimos, trataremos na parte referente ao governo da universidade diante do problema do pluralismo cultural e ideológico no mundo atual; destacaremos agora o problema das *instâncias acadêmicas*, indicando, a título de sugestão, suas características essenciais. Seriam órgãos destinados 1) a interpretar os interesses das unidades de ensino e pesquisa, a fim de subtraí-los ao empirismo arbitrário; 2) a impulsionar, como instrumento de análise e prospecção dos problemas sociais e educacionais, interligados, o esforço de mudança da universidade, incorporando a esta, institucionalmente, o processo de sua auto-reforma.

Acredito que o primeiro passo para a criação dessas instâncias já foi dado pelo Parecer nº 442/66, referente à reorganização das universidades federais, elaborado por este Conselho.

Os itens acima discriminados, exigem alguns esclarecimentos. Quanto à participação dos membros da comunidade universitária nas instâncias de governo, a Lei de Diretrizes e Bases fixou princípios gerais no que se refere aos estudantes; em relação aos professores, os estatutos e regimentos vêm tentando encontrar a fórmula mais pertinente no sentido de contemplar, além dos catedráticos, outras categorias de docentes, com responsabilidades efetivas no quadro das atividades acadêmicas. Em ambos os casos, acredito que o exato entendimento do significado dessa participação, e

dos processos que a tornam real dentro dos fins da universidade — excluída toda conotação distorciva dos seus objetivos — está apenas no início. Quanto às *instâncias acadêmicas*, podemos registrar o início de sua implantação em algumas universidades, como as do Ceará e da Bahia.

Em relação ao item 2, como fixar o ordenamento das instâncias escalonadas, nos termos indicados neste trabalho? Simplesmente referindo-o a uma vontade que não seja a de determinados titulares, mas, sim, a da instituição. Essa vontade é tão importante no momento em que se elabora, quanto naquele em que se executa. Quais são os seus instrumentos? De um modo geral, o estatuto e os regimentos; acredito que se torne imprescindível acrescentar-lhes o Plano, compreendido como a racionalização da vontade comum, isto é, como um instrumento politicamente correto, e tecnicamente eficaz. Na elaboração do Plano conviria que intervissem todas as escolas, institutos, departamentos, etc., cabendo aos órgãos diretivos coordenar as contribuições e reivindicações segundo as prioridades que se projetam, seja a partir do dinamismo interno da própria universidade, seja do processo global de desenvolvimento do país ou da região — traduzido no Plano integrado do governo — seja do progresso da ciência, da tecnologia e da cultura. A referência ao dinamismo interno da universidade quer significar que o aquinhoamento dos seus diversos setores deve corresponder à respectiva eficiência e padrão, eliminada a idéia do privilégio, ou os interesses de hegemonia por parte de pessoas ou grupos, escolas ou institutos, etc.

2. **Pessoalidade e impessoalidade da liderança**

As prioridades que se impõem à universidade, e o equilíbrio de suas numerosas forças diferenciadas e, às vezes, contrastantes, não se estabelecem por um processo automático, no qual a função do reitor e a de outras autoridades venha reduzir-se à simples execução de vontades estranhas à sua: da própria universidade, da comunidade social, ou do governo. Seria ele um simples *caretaker*, para usar uma expressão de Kerr, ao definir uma das faces do presidente da universidade americana.

Não, o reitor exerce uma liderança, e isso lhe confere, não só o direito, como o dever de conduzir a universidade, segunda uma visão pessoal dos seus problemas, dos seus desafios e das suas prerrogativas. Nada pode substituir essa visão. Apenas cabe ressaltar que ela é pessoal enquanto, fluindo embora de várias fontes, é plenamente assumida pelo reitor; segundo, porque ela representa um esforço de síntese para a qual a sua posição se torna privilegiada; terceiro, porque o equilíbrio que o governo universitário expressa e sustenta, não sendo estático, mas dinâmico, acompanha o fluxo da sociedade, da ciência e da cultura, e cabe ao reitor ser o líder, tanto do equilíbrio, quanto da mudança, através da qual se introduz o elemento novo, desencadeador de novas predominâncias de sua política. A liderança, no caso, se realiza ao modo de uma interseção. O conceito de interseção vale para definir essa inserção pela ruptura, essa combinação de continuidade e descontinuidade, em que esta se reconquista permanentemente daquela, mas termina por impor-se novamente à continuidade. Co-

mo toda sociedade, a universidade é uma ordem que só se mantém se não se fecha sobre si mesma e não se cristaliza; se se desarticula agora é para triunfar depois da incidência polêmica que passa a figurar como a antítese, não eliminada, mas incorporada.

A liderança dos dirigentes universitários combina a pessoalidade e a impessoalidade — a primeira, como poder criador, capacidade de iniciativa e de antecipação, a segunda, como despojamento e objetividade. Uma capacidade de associar o engajamento e o desinteresse, a expectativa orteguiana e o descortino, o incidente e o transcendente, o particular e o universal, a refração e a luz irrefratada. Há que trabalhar sobre o presente e o futuro, tanto quanto sobre a rotina e a mudança. Para isso se faz necessário que os líderes sejam, ao mesmo tempo, semelhantes e dissimilantes, em relação à instituição que lideram. Por serem semelhantes, reconheçam a validade de suas intenções e opções, e com elas fazem causa comum; mas devem ganhar sobre elas a distância a que dá direito a visão prospectiva e a conquista de horizontes encobertos pelo cotidiano.

Assim é que o reitor se ocupa e se preocupa, segundo a conhecida distinção de Ortega y Gasset. No primeiro caso, a pessoa coincide tanto com o seu trabalho, que não pode distanciar-se dele, como o sujeito, do objeto de sua análise; no segundo, ela pode interpor entre si e o seu trabalho o tempo da reflexão que lhe permite julgá-lo e orientá-lo. A boa filosofia da administração distingue os níveis de responsabilidade segundo esse critério, que deixa, progressivamente, aos mais altos, a possibilidade de dessolidarizar-se da contingência imediata; no intervalo se inserem a

crítica e a prospecção, condições do dinamismo auto-reformador e da ação colocada no futuro, ou seja, o projeto, o movimento, a política. Tornar-se-ia imperiosa, sob êsse ângulo, a reconceituação e a reestruturação do cargo de reitor e de outras funções administrativas na universidade.

Dos instrumentos disciplinadores da ação universitária, destacarei o plano e o orçamento — sendo que, sob certos aspectos, o segundo é parte do primeiro. Acredito que, nas universidades, se deveria criar um órgão de planejamento destinado a três objetivos fundamentais: a) a pesquisa sistemática do meio, visando a articular seus problemas com os programas de trabalho da universidade; b) o entrosamento entre as atividades-meio e as atividades-fim; c) a integração de todos os planos setoriais no plano global da universidade e no respectivo orçamento, como tradução coerente de sua política.

3. Nôvo estilo de liderança

Desenha-se, ao longo dessas notas distintas, um nôvo perfil do reitor, como expressão de uma nova universidade. Nos períodos de inovação, segundo o registro de Kerr,¹ os presidentes das universidades americanas apareciam num recorte de *giants*. Modernamente, a administração da universidade segue, segundo o mesmo autor, o modelo britânico, do "government by consent and after consultation". Formalizam-se o menos possível as decisões, a fim de que estas possam alimentar-se em diversas "fontes de iniciativa e de poder". Instituiu-se um regime baseado numa "kind of

¹ KERR, Clark — *The uses of the University*. (Harvard University Press), p. 293.

lowlessness", segundo a expressão de Caplow, citada por Kerr. Sobre êsse acôrdo implícito das partes, paira discretamente a ação do presidente, até que qualquer ameaça ao equilíbrio do poder reclame a sua intervenção mediadora.

O papel conciliador que devam exercer dirigentes e líderes da universidade sobre a multiplicidade dispersiva e às vêzes conflitantes dos interesses em jôgo dentro da universidade, justifica-se nas situações de relativa estabilidade, ou maturidade, em que o equilíbrio se estabelece quase por si mesmo, uma vez que a sociedade já teve tempo de fazer desabrochar tôdas as suas fôrças — umas contrabalanzando as outras — e cada uma delas, o de expressar-se até sua plena configuração. O reitor, no caso, é um fiador do equilíbrio, valendo as suas intervenções mais incisivas simplesmente para restabelecê-lo nos momentos de crise. Nessa situação prepondera o estilo burocrático e conciliatório.

Não é o caso das universidades dos jovens países, ou de países em mudança. Enquanto o crescimento, como têm acentuado sociólogos e economistas, apenas dilata as estruturas sem transformá-las, o desenvolvimento representa um fenômeno essencialmente qualitativo. A partir daí, arma-se nesses países uma situação bastante paradoxal: a criatividade das universidades nos períodos de mudança deve exercer-se com o máximo de vigor, consolidando sua autonomia, e o Estado, pelas mesmas razões, tem de assumir uma enérgica posição de liderança, na qual se inclui o planejamento, como instrumento e expressão de uma política de eficácia, de efeitos multiplicadores e aceleradores, não só na economia como em todos os setores da totalidade social.

4. As duas faces da síntese

Dentro dessa perspectiva — da universidade voltada para fora, ou seja, nos seus compromissos com a realidade social e nacional — o grande problema do governo da universidade é o da conciliação entre a autonomia e a heteronomia, entre a sua vontade e a do Estado. Por definição, é o Estado o órgão mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais específico da *voluntade comum*, mas esta se expressa também por outras fontes que devem ser captadas. Faz parte da "multiversidade" ser uma tradução dêsse macrocosmo. Como fazê-lo?

Simplificando os termos do problema, poderíamos dizer que, na sociedade brasileira moderna, as relações entre a universidade e o Estado se revestem de uma extrema importância, com o confronto do que deveriam ser as duas expressões da síntese nacional: porque são os dois "universos" que a representam de maneira mais global e mais ordenada: um, como estrutura de poder; e outra, como estrutura de saber. Um deve constituir a expressão suprema da Nação, como lembrava Delos (La Nation se personnalise s'étatisant), e a outra, a suprema expressão da cultura, como a consciência que a Nação forma de si mesma e do seu projeto.

Ora, essa análise nos leva mais longe no conceito de autonomia: a universidade se inclui no plano nacional, mas é ao mesmo tempo uma instância crítica do próprio plano, além de dever contribuir para sua elaboração e avaliação, na medida em que vier a interpretar válidamente, a realidade brasileira como órgão supremo do nosso humanismo e do desenvolvimento nacional. Levando-se em conta o cará-

ter global do desenvolvimento — traduzido por um escritor francês, André Philip, como a elevação de "todo o homem em todo homem" — não seria compreensível, a não ser por abuso do poder, ou por deficiência do saber, que a universidade não fôsse amplamente participante do plano, ou, ao invés, fôsse acuada por êle. Em termos teóricos esquemáticos, êsse conflito seria, no fundo, entre o esforço de racionalização que o plano representa, e o projeto nacional formulado pela fração mais qualificada de sua *intelligensia*.

A inferioridade em que está colocada a universidade em vários países do mundo com relação ao dinamismo do Estado, que o plano traduz, se deve ao caráter conservador das universidades, e à imobilização do saber acadêmico, desarticulado da *praxis* nacional. A inteligência universitária brasileira ainda não assumiu plenamente a realidade do país. Como instância crítica, a universidade terá de procurar no plano a sua identificação com a vontade comum. A multivisão — correlata da multiversidade — e os instrumentos de análise de que dispõe concorrerão para que o plano não venha consagrar opções e prioridades que traduzam a óptica de um grupo, ou duma classe, ou duma região, em detrimento das outras, ou se baseie em critérios distorcivos pelos excessos da tendência burocrática ou tecnocrática.

Esse, a meu ver, o quadro de responsabilidade dos dirigentes e líderes da universidade brasileira. Essa, a razão pela qual o citado Clark Kerr, após considerar encerrado o ciclo do "hero figure", em que se encarnara o presidente da universidade americana — hoje convertido num hábil negociador e coordenador — declarava que "os

gigantes, hoje, quando são encontrados, são mais fáceis de existir em umas poucas das velhas universidades latino-americanas em vias de modernização, ou nas novas universidades britânicas em meio a uma intensa discussão a respeito de política educacional”.

5. Os caminhos da reforma

Desejo, de saída, salientar dois aspectos essenciais do problema de reforma. 1) Acredito que a autonomia da universidade se baseia na unidade da instituição, e não na unicidade do governo, expressa pela vontade monárquica do reitor, ou oligárquica, do Conselho Universitário, tomados êsses termos na sua acepção técnica, e não pejorativa. 2) Longe de refletir passivamente o pluralismo das correntes e dos grupos, o reitor exercerá a visão global e impulsionará a mudança da universidade. Insinua-se aqui a pergunta: que é que impede a mudança da universidade brasileira? A mudança imposta pelos tempos novos, é travada pelos velhos tempos. Acontece que o tempo, passando de velho a novo, não renova as instituições, se não mudam os termos em que se elabora a sua experiência. Toda experiência começa dum ato de inserção viva no real, e não do muito deslizar sobre êle, sem chegar a mordê-lo. Ora, a universidade brasileira, em que põe aos incontestáveis avanços de várias dentre elas, esbarra exatamente nessa persistência residual de atitudes contrárias ao espírito universitário. O processo de mudança da Universidade está submetido aos mesmos impasses, ou dificuldades, de outras instituições. É só na medida em que ela se transformar de sociedade fechada em sociedade aberta, para usar a útil distinção bergsoniana, ser-lhe-á assegurada a possibilidade de renovação. Pode con-

siderar-se aberta a instituição que se vincula realmente aos objetivos que a transcendem e a que serve; e fechada, a que se absorve nos ritualismos destinados a defender os privilégios dos que a integram. Feita na medida das perspectivas dos que a controlam, a instituição só encontra duas alternativas para mudar: mudando tais perspectivas — processo auto-regulador — ou por uma crise que a sacuda, de fora para dentro.

Em termos esquemáticos, parece-nos que se apresentam dois caminhos de reforma universitária, do ponto de vista de suas fontes de propulsão: uma nova inteligência da universidade, uma nova sensibilidade para os valores emergentes da sociedade moderna; ou a crise muitas vezes manifestada sob a forma da revolta.

6. A nova visão: a perspectiva de totalidade e de dinamismo

A universidade é multiversidade porque tem muitas vertentes — inclusive no sentido de muitos saberes e de diferentes gerações. A cada geração, as coisas sabem desiguais, mas nas sociedades unidas, com um mínimo de unidade que permita a sua identificação, ocorre o fenômeno que Julian Marias chamou, a respeito dos Estados Unidos, de o *consabido*. Nas sociedades partidas, os “saberes” (na acepção mais remota, que coincide com sabores) se diversificam ampla e, às vezes, disparatadamente. O saber literário e o tecnológico, o humanístico e o profissional, o do passado e o do futuro. O pluralismo da multiversidade não decorre só das diversidades simultâneas, quanto das diferentes perspectivas temporais. Sobre êle deve construir-se uma nova unidade, fecho

da universalidade — vocação hoje, como nas suas origens medievais, da instituição universitária. Só que são diferentes as duas unidades, uma, já estruturada, e outra, existindo tensionalmente, isto é, emergindo constantemente da contradição.

Todo processo cultural é um processo de *conversão*, no sentido socrático do conceito. Se entre as novas e as velhas gerações, entre as diversas famílias culturais, os técnicos, os humanistas, os cientistas, os sábios e os políticos não se articula um processo de *conversão*, que resta da universidade como tal? Que resta para a *apropriação*, que é o método indispensável da comunicação cultural, assegurando entre os desiguais, não a indesejável uniformidade, mas o mínimo de homogeneização para o entendimento, de tolerância para o convívio, e de unidade para a sobrevivência da civilização?

Entendemos que tal problema, no âmbito da universidade, ou não tem sido colocado, ou não tem sido aprofundado e, no entanto, éle envolve a própria justificação da instituição. Defendemos aqui, como solução, a redução do pluralismo, em termos dialéticos, a uma unidade que não elimina os termos conflitantes, mas os incorpora ao longo dum constante processo purificador ao nível da racionalidade. A tolerância intelectual, o tempo e o método redutor, que evita a civa da má consciência ideológica, são os fatores de uma universidade do pluralismo, nos tempos da controvérsia, dos cortes culturais, como são os nossos tempos. Seria ela a versão moderna da conversão.

O administrador da universidade, junto com todos os que partilham com éle a liderança da instituição, faz a

ponte para a apropriação. Éle arma o dispositivo para o diálogo redutor. Nisso se consubstancia seu papel mais tipicamente pioneiro. Éle é pioneiro, trazendo para o microcosmo universitário o macrocosmo social, e antecipando dentro dêsse microcosmo o macrocosmo do futuro. É pioneiro, porque a sua visão é a que refresca a velha cultura e à nova impede de pretender começar da negação absoluta do passado. O reitor na universidade é o controlador de seus ritmos; o artífice de suas fidelidades: ao passado e ao futuro. O mesmo se pode dizer dos diretores e de todos os que partilham a direção da universidade e das escolas.

Essa nova visão, feita ao mesmo tempo de austeridade e de leveza, se impõe aos educadores brasileiros, tanto quanto aos administradores do ensino, para não sermos obrigados a ceder, a cada passo, à onda novidadesca e palavrosa, ao *dernier cri* em matéria de universidade. Numa época de integração cultural, como adiante assinallaremos, ainda vemos se endurecerem as antíteses: dos "técnicos" contra os "bacharéis", dos "modernos" contra os "acadêmicos", da "universidade técnica", ou "do trabalho", contra o *studium generale*.

Igualmente desastroso será para o administrador a suposição prévia de que os jogos estão feitos, e nada mais lhe resta que seguir uma legalidade iminente às coisas e aos acontecimentos, completada sem a sua intervenção. A crença mágica no instituído, que leva sempre a dizer, a pensar e a fazer as mesmas coisas: as que se recebem por herança ou por mimetismo.

Cabe-nos resistir igualmente à tentação do *nominalismo*, isto é, ser leal à coisa sob o nome, sem contentar-nos

com o nome a despeito da coisa. Há nomes que governam, por espaços, a opinião universitária; *departamento, supressão da cátedra, pesquisa, tempo integral, institutos centrais, tecnologia, educação para o desenvolvimento, etc.*, etc. Tudo isso tem sido um fluxo verbal que não chega, as mais das vezes, a enraizar-se na realidade, e a banhar-se nas suas implicações. Falta a inquietação pela crespa e fugidia realidade que apenas se agasalha sob a nitidez confortável dos rótulos. Paira nos corredores do Ministério e das universidades uma "poeira" de idéias que vai pousando sôbre os traseuntes, e produzindo antes o contágio que a fertilização. É essa a razão pela qual, sob o dinamismo aparente das reformas, persiste um cerne oculto de imobilidade.

A primeira das nossas responsabilidades como educadores é a de questionar e reavaliar. Nosso sistema de ensino superior foi "plantado de galho", para usar a imagem de Nabuco, e continuaram a ser plantadas de galho muitas das fórmulas reformadoras.

A universidade não é uma lei, é uma *praxis*. Só a experiência, entregue ao seu dinamismo e confiante em si mesma poderia produzir a performance da universidade brasileira. Por isso mesmo, a reforma universitária, no que concerne aos fatores voluntários de liderança, se inclui muito mais na órbita da administração, que da legislação.

7. A prioridade do professor

A arquitetura legal é uma das condições da reforma, mas não a mais importante: o nosso vêzo consiste exatamente em abusar das facilidades arquitetônicas, à base de modelos repro-

duzidos mecânicamente, mediante decisões mais ou menos cartoriais — nem sempre, seguidas na prática. Pela estrutura formal é que as universidades brasileiras tendem a assemelhar-se umas às outras, chegando algumas vezes até à identificação; pelas condições reais de eficiência é que elas se diferenciam, a tal ponto que os mesmos nomes recobram, não raro, realidades inteiramente diversas. A conformação dos órgãos universitários é uma condição, ora impeditiva de abusos, ora permissiva de bons usos. Mas condição, e não fonte. A fonte é o real.

A dinamização da universidade só pode advir do contato com os verdadeiros problemas em função dos quais ela existe. Que é que pode, originariamente, suscitar os problemas reais da universidade? A quem cabe propô-los? De um lado, a fonte é a realidade social, e de outro, o conjunto de fatores e inspirações que devem representar a função criadora, indagadora, no plano científico-cultural: os pesquisadores, os professores e os alunos.

Por isso mesmo, a reforma universitária se reduz a três objetivos fundamentais: a criação de um novo tipo de professor e de aluno, uma nova atitude em face da realidade social, e um novo método de trabalho.

Em relação aos professores, a mediocridade introduzida na universidade, quando é o caso, luta pela preservação dos bisonhos padrões que servem de garantia à sua comodidade. Não pode haver nenhum idealismo reformador nascido dessa ambigüidade que, não raro, se instalou em nosso ensino superior. Só os que possuem a idéia são capazes de alargá-la em idealismo, e por isso não pode haver na universidade idealismo sem competência. A

universidade, como qualquer instituição, é uma exigência dinamizada pela consciência dos fins a que a instituição se destina.

A grande batalha se concentra, sem dúvida, na criação de um novo professor. Daí a importância dos cursos de pós-graduação — de mestrado e doutorado — e não deve ter sido mera coincidência a junção dos dois temas neste seminário.

Quanto à nova sensibilidade, impõe-se a renovação do sistema de crenças, no sentido que emprestam a essa palavra os sociólogos da cultura: de adesão vital aos valores. Nisso se constitui imprescindível, a nosso ver, a adequada incorporação dos jovens — professores e alunos — à *praxis* universitária. Não se trata de incluir os alunos no contexto universitário com uma função puramente aquisitiva; o encontro deles com os professores e mestres é o encontro de duas correntes, de águas diferentes, que vão formar o mesmo rio, cada um com um conteúdo próprio, nuns se exprimindo sobretudo como uma potencialidade *antecipadora*, e noutros, como uma potencialidade *formadora*. Os dois papéis se cruzam, cabendo à universidade fixar métodos apropriados de reduzir a conteúdos válidos a contribuição dos jovens — professores e alunos — do mesmo modo que lhe cabe reduzir fenomenologicamente as diferenças ideológicas. A *condição generacional* é condição de visão, ao lado de outras como a doutrinária e a ideológica. Na antiguidade romana, Cícero traduziu a palavra grega *paideia* por *humanitas*, como lembra Marrou;¹ como parte essencial de uma nova *hu-*

manitas, as novas gerações, sobretudo no mundo dividido, constituem parte substancial da cultura.

8. O diálogo universitário e seus fundamentos filosóficos

Nos países jovens, particularmente, a internalização dos novos valores supõe mecanismos psicológicos e culturais extremamente complexos — de modo a tornar pouco provável que as antigas gerações possam conduzir sôzinhas a mudança sem o concurso das gerações emergentes; não por condescendência, mas por consciência.

A universidade precisa vencer a dupla defasagem com que, em toda a parte do mundo, está ela se defrontando: uma, temporal, que perturba as relações entre as gerações, identificando uma delas com uma função doadora exclusiva, e a outra, com uma função exclusivamente receptora; e outra, social, entre a experiência de dentro e de fora da universidade. A idéia tradicional de docência — e discência — como a que foi acima traduzida, se baseava num legado nitidamente recortado, e transmitido no interior de um tempo relativamente homogêneo, de uma geração a outra.

Finalmente, a solução da revolta, que é perigosa e infecunda. O corte que separa o mundo atual em dois é tão profundo que a geração que ele está originando poderá pretender construir apenas a *negação*, isto é, a exercer a sua vitalidade dionisiacamente sobre o gratuito, não da poesia, mas da revolta. Valores biológicos, energia e instintos criadores erguem-se sobre a sua própria força, e não sobre a realidade que eles contestam. Elaboram,

¹ MARROU, H. I. — *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* — Ed. du Seuil — p. 144.

a partir daí, uma espécie de surrealismo, sob o impulso de uma fantasia sem seu compromisso senão com a vida, em luta com uma espécie de *néant* sartreano. Essa forma de fantasia primitiva, biológica, que descompromete uma parcela das novas gerações da tradição da cultura, dificilmente poderá projetar o humano sobre essa desesperada disponibilidade.

Do outro lado, o corte exporia a geração dos valores estabelecidos ao lôgro das falsas vigências. A ilusão dos valores que sucumbiram com os seus suportes culturais e históricos.

Os esquemas ideológicos são facilmente desligáveis dos fatos e susceptíveis de ganhar autonomia — passando a viver de seu dinamismo próprio, diferente do deles, e durando, às vezes, quando eles já desapareceram. À medida que se formalizam, as instituições se tornam mais ideológicas que representativas da realidade, mais sujeitas ao *a priori* que ao *devenir*. O aparelho instituído à base de determinada idéia da sociedade, termina por fechar-se na *idéia*, e desligar-se de sua fonte. Às vezes se verifica a tendência nas cúpulas para subordinar a instituição aos esquemas formais, mais aptos a aprisionar o fluxo institucional na visão imóvel que elas formulam e que, no fundo, constitui a tendência de abrigar o poder sob a égide do permanente. Produz-se, dessa forma, a tensão dialética entre a realidade e a institucionalidade, o fato e a lei, o Estado e a comunidade social, a abstração e a coisa. É certo que as idéias que ressumam duma experiência histórica, por força dessa emanção possam, a longo curso, substituir os padrões reais, instalando-se o divórcio entre êstes e as instituições. Como também é certo que o aparelho do poder é dotado pela sociedade de

imensos poderes, destinados a preservar os valores que dela em certo momento emanavam. Daí a contingência irônica de a sociedade secretar os instrumentos de sua alienação. Assim é que se inicia o drama do poder e de sua irracionalidade. Surge como um ser, meio real, meio da razão, cada vez mais resvalando para o último desses pólos que configuram a sua trama dialética. Primeiramente, pelo próprio jôgo mediante o qual o fluido do real se converte, incessantemente, no cristalizado da instituição, isto é, toda vez que o processo se detém na forma, e o real se hipostasia com a sua máscara. Num segundo momento, a forma prevalece sobre a natureza e a partir daí vai sempre na direção da rigidez e da substituição. Tal processo, inerente ao mecanismo das instituições, vai-se tornando, desde o seu momento orgânico, crescentemente artificial.

Para evitar o aprisionamento de uns no estabelecido, tanto quanto a disponibilidade que sucumbe no nada ou — noutra parte da juventude atual — o engajamento que parte do nada, como se tudo tivesse de ser novamente criado, só um novo estilo de diálogo no contexto da vida e do ensino universitário.

Esse caminho da coragem, de paciente mas brava originalidade, impedirá a luta entre alunos e professores, entre os estudantes e dirigentes, entre os professores antigos e os jovens professores como se fôsem duas classes inimigas.

Essa não é a solução, e a outra ainda está sendo elaborada, e depende das lealdades que o verdadeiro discernimento e a verdadeira generosidade são capazes de suscitar nos líderes autênticos nas horas da crise. Esse é o mo-

mento de grandeza a que são chamados os que estão à frente da universidade, tanto quanto os professores, os estudantes e os órgãos do governo. Por esse desafio de grandeza é que Clark Kerr mediu a vocação dos reitores de algumas universidades latino-americanas, como a uma vocação de "gigantes". Não só dos reitores, como de todos os líderes universitários.

9. As responsabilidades do governo universitário

a) A nova paidéia

O governo da universidade se define como um quadro de responsabilidades, em relação à sociedade, em relação ao Estado e em relação à cultura. De resto, as próprias relações entre a sociedade e a cultura, de que a universidade deve ser uma expressão orgânica, assumiram, em nossos dias, a forma de uma curiosa correspondência, que poderá ser o anúncio de uma nova era da educação, semelhante à pólis grega. Uma das mais profundas desarmonias da civilização moderna vem sendo a oposição entre os "direitos do espírito e as exigências sociais", segundo a fórmula adotada nos *Rencontres Internationales de Genève* de 1950. Trata-se de uma antinomia só aparente, do ponto-de-vista fenomenológico, embora historicamente se tenha manifestado. O espírito deve estar sempre ao nível das realizações do homem e da cidade que ele constrói; a cultura, em sua plenitude, é coextensiva à ação humana. O que pode ocorrer, mesmo nas civilizações integradas, é a exclusão de uma parte da ação humana de sua *praxis* essencial, como aconteceu com os próprios gregos, hostis ao trabalho manual e à ação que envolvia a matéria. É que eles consideraram essas atividades ex-

cluídas do universo humano, tanto que as transferiam para uma camada social considerada infra-humana. Mas o seu universo humano, cultural, era perfeitamente integrado, sendo coextensivos o espírito e sua tarefa na pólis. E isso fazia o acordo entre a cultura e o mundo.

Ao cabo de sucessivas etapas de conflito, começamos em nossos dias uma integração mais alta, e mais rica, pela incorporação de todos os valores oriundos da industrialização. A nova pólis será a síntese, que incorpora à paidéia grega, a antítese industrial e tecnológica. A sociedade atual começa a compreender que quanto mais geral a educação, mais técnica ela há de resultar; quanto mais humanística, mais eficiente; quanto mais pessoal, mais social. É claro que esse fenômeno não é só intelectual, como também social, e que as antíteses não são apenas as idéias, como as camadas sociais que elas encarnam, em diferentes graus de integração ou, ao contrário, de estratificação, segundo a correta análise de Dewey.¹ A unificação da cultura supõe a integração do próprio corpo social.

Então, nós veremos esse maravilhoso fenômeno da cultura moderna, a reversibilidade sobre o fôssio cartesiano, entre o intelectual e o técnico, entre o espiritual e o físico. Por isso mesmo, as Diretrizes para o Plano Decenal de Desenvolvimento, elaboradas por este Conselho, reconhecem que, "graças ao caráter integrado do desenvolvimento, a expansão dos aspectos culturais e sociais, propiciado pelas condições econômicas, constituirá, depois, uma fonte estimuladora dessas mesmas condições, mediante um jôgo

¹ DEWEY, John — *Democracia e Educação* (trad.), Companhia Editora Nacional (especialmente cap. 19).

recíproco e permanente de influências. No setor pedagógico, reflete-se tal postuladado na necessidade de aproximar, crescentemente, a educação geral e a educação técnica, seja no sentido de favorecer a adequada participação de todos na comunidade social e política, assim como nos bens da cultura, seja no atender às atuais exigências da formação profissional, cada vez mais distanciadas de um estreito especialismo. A política governamental será, assim, animada de dois propósitos complementares: o de educar para formar o produtor, e o de converter a produção em instrumento de promoção humana”.

Esse fato capital não pode ser ignorado pelas universidades brasileiros, 1º) para que suas prioridades sejam devidamente definidas sem a ilusão do praticismo; 2º) para que seja reformulado o conceito de cultura geral; 3º) para que fiquem esclarecidas as obrigações da universidade em relação ao meio, e superadas as suas alienações.

b) Os problemas do meio

As relações entre a universidade e o meio são objeto de decisões que tanto afetam a sua autonomia, quanto a ação do Estado. A participação deste nos programas universitários tende em nosso país a consubstanciar-se cada vez mais num plano integrado. Em virtude de terem sido apresentados por este Conselho, há pouco tempo, diretrizes e sugestões sobre o problema, limitamo-nos a destacar dentre elas as que nos parecem mais vinculadas ao governo das universidades. I) *A conexão entre o currículo universitário e os problemas nacionais e regionais*; II) *A consolidação das universidades como órgãos de uma política regional de ensino superior, mediante, inclu-*

sive, um sistema de bolsas e de residências para estudantes que alcance todo o âmbito de sua influência, e assim, atalhando a proliferação de escolas isoladas. Preconiza o documento que “a universidade de cada Estado, junto com o Conselho Estadual de Educação, poderá colaborar com o Conselho Federal de Educação na fixação de um sistema estadual de ensino superior, sem que se perca de vista a continuidade geo-econômica de muitos problemas, além dos limites estaduais. Assistida pela Diretoria de Ensino Superior e em consonância com o Conselho Federal de Educação, a universidade oferecerá subsídios relativos à política de expansão do ensino superior, de acordo com as condições do meio e do respectivo mercado de trabalho;” III) *A produção de quadros técnicos*, segundo uma nova política de expansão das matrículas, cujas diretrizes são igualmente fixadas no referido documento. Parece-nos que uma das medidas mais úteis, no caso, seria a criação, em cada universidade, de um *serviço de informação ocupacional* (ao lado da orientação vocacional e profissional), articulado com um congêneres federal, instalado no Ministério da Educação; IV) *O incentivo à pesquisa*.

c) A política das Universidades e a política do Governo

Parece claro que, num país que procura modernizar-se, a ação estimuladora e disciplinadora do Estado 1) tenda, progressivamente, a se fixar na educação como setor privilegiado; 2) utilize-se de seus recursos financeiros para contemplar prioritariamente objetivos particularmente ligados ao desenvolvimento nacional.

A forma como o Governo distribui as suas verbas pelas universidades varia de país a país, seja contemplando as universidades em geral, seja selecionando algumas delas, mas quase sempre — nos países mais avançados — à base de programas bastante nítidos, e vinculados ao interesse nacional. É o caso, por exemplo, da Inglaterra e dos Estados Unidos.

Para efeito de confronto, tomemos o caso americano, ilustrado por Kerr, em seu já citado livro, por algumas interessantes indicações.

Em 1960, o ensino superior naquele país recebeu do governo federal 1,5 bilhão de dólares, o centuplo do que fora alcançado vinte anos antes. Dêsse total, cerca de 1/3 se destinava a centros de pesquisa, filiados à universidade; outro terço, a pesquisas apenas projetadas dentro das universidades; e o terço restante, a outros objetivos, tais como empréstimos para residências, bolsas-de-estudo, e programas de ensino. O bilhão para pesquisa, embora representando apenas 10% da verba federal total para pesquisa e desenvolvimento, atinge 70% de todas as despesas de pesquisa de todas as universidades, e 15% do total dos orçamentos universitários.

Comenta Kerr, conclusivamente, que "a feição e a natureza da pesquisa universitária são profundamente afetadas pelos recursos federais". Mais adiante, acentua êle a clara discriminação dos critérios a que obedece a ajuda federal: os objetivos são rigorosamente selecionados, articulados entre si, e referidos ao interesse nacional. Acresce, ainda, a fixação de prioridades — ciências físicas e biomédicas, e engenharia, de longe na primeira plana, e muito abaixo, as ciências sociais e as humanidades, registrando-se, todavia,

a partir de 1963, a tendência para se ampliarem os recursos na categoria das ciências sociais.

Entre as funções da universidade, são contemplados, privilegiadamente, as de pesquisa, pós-graduação, e treinamento avançado. Dados de 1963 revelam, ainda, que dentre todas as universidades americanas, apenas 20 — ou seja, 1/10 do total — foram substancialmente aquinhoadas com a verba federal. Constituem elas o que Kerr denomina "concessões federais primárias para a universidade". Ultimamente, o próprio Kerr assinala, contudo, a recente tendência de expansão do auxílio a um número maior de universidades.

Não é o caso, aqui, de discutir o mérito do sistema, quanto às prioridades e quanto aos mecanismos, mas de acentuar a existência de um sistema. Contudo, convém precaver-nos igualmente da influência do modelo americano aplicado a um contexto nacional extremamente diverso.

De saída, vale assinalar a enorme distância entre os processos do crescimento e os do desenvolvimento. Reclamando, os últimos, alterações profundas nas estruturas sociais e econômicas, a pesquisa social e as ciências sociais se projetam nêles com muito mais intensidade, como pontas de lança de um desequilíbrio provocado, como diria Austruy ou o Pe. Lebrét, o qual terá de desencadear novos dinamismos, sendo consideravelmente apoiadas as perspectivas de seus cientistas sociais.

Diferentes, também, a nosso ver, são as nossas necessidades em relação à pós-graduação, que, na América, já se constitui ponto de apoio para muitas categorias de atividades profissio-

nais corriqueiras e, entre nós, se destinariam à formação de um estado-maior, ou seja, de uma linha de liderança universitária, no campo das ciências e das profissões.

Uma terceira diferença poderia talvez ser registrada quanto às humanidades, no amplo sentido que lhe emprestam os americanos em razão 1) das diferenças entre a estrutura global do ensino americano e a do nosso, acarretando diferentes formas de distribuição dos encargos nesse campo; 2) de padrões culturais diferentes, não se devendo reduzir, no Brasil, o que os próprios americanos tendem a ampliar; o que nos cabe, no caso, é assegurar padrões autênticos em lugar de certas vaguedades a que apelidamos de humanidades ou cultura geral.

O confronto aqui sumariamente traçado, indica, de um lado, o que do exemplo americano se deve reter — o funcionamento de um sistema, com defeitos, mas articulado e eficiente e, de outro, o que não se deve assimilar, política global, insuscetível de conciliar-se com nossas peculiaridades. Tomaríamos, aliás, a liberdade de submeter à reflexão da CAPES os três itens acima discriminados, tendo em vista a formulação de uma política de aperfeiçoamento de pessoal fundada nas condições do nosso desenvolvimento, de nossa cultura e de nosso sistema educacional — marcado, tudo, por condições de irredutível originalidade.

Quanto à metodologia, a que exemplos como o inglês e o americano poderiam subsidiar a nossa própria e imprescindível orientação, destacaríamos a) a seleção de objetivos e seus critérios; b) a compatibilidade entre eles; c) a discriminação das universidades, em relação a tais objetivos, não

para excluir nenhuma delas, mas para situá-las adequadamente.

Cremos que persistem alguns problemas entre nós, em relação ao financiamento das universidades federais, e ao subvencionamento das particulares. Há uma névoa pairando sobre coisas fundamentais: a verdadeira significação da autonomia financeira das universidades; o mecanismo do orçamento-programa, como instrumento de política e não apenas de contabilidade; a posição das universidades em relação ao plano nacional; a distribuição do Fundo de Ensino Superior e os critérios que os regulam; as atribuições, nesse terreno, do Conselho Federal de Educação; os inadequados critérios com que são atribuídas subvenções às escolas.

A partir desses pressupostos é que sugerimos a fórmula consubstanciada nos itens que se seguem.

d) Sugestões para uma nova sistemática: as fundações e os "grants"

Temos-nos fixado, no Brasil, num equívoco difícil de desfazer, quanto à autonomia financeira das universidades federais. Não vemos outras saídas além dessas duas alternativas básicas, ilustradas pelas experiências de outros países: ou a universidade enfeudada no Estado, como é o caso da "napoleônica" universidade francesa, cujo reitor é, até certo ponto, um funcionário do governo, ou a universidade independente do governo, com o qual se compromete através de acordos estipulados entre ambas as partes. Dessa segunda hipótese, talvez sejam as universidades inglesas os exemplos mais típicos.

O que não parece claro, é o sistema dentro do qual uma parte se julga a única detentora das intenções, e a outra é, de fato, a exclusiva detentora de recursos: em nome da autonomia, as intenções consideram indiscutível o seu direito sobre os recursos. Não parece que o Estado se resigna ao papel de pagador, excluído dos objetivos que financia; contudo, muitos parecem enredar-se numa confusão entre o poder autônomo e o poder discricionário.

A nosso ver, a única forma de dirimir o conflito permanente, ainda que as mais das vezes apenas virtual, será definir um estatuto de responsabilidades recíprocas, ao invés da simples alegação de direitos, um contra o outro.

Acredito na possibilidade de um esquema que venha a objetivar limpidamente essa solução, o qual se desdobraria em três partes: 1) a conversão das universidades em fundações; 2) a instituição dum sistema de "grants"; 3) a criação de uma comissão de *grants*, inspirada no exemplo inglês mas adaptada às nossas condições.

A partir daí, estaríamos lidando com coisas homogêneas; o impasse atual, com efeito, resulta da falta de um sistema congruente, capaz de articular dois mecanismos distintos e, de certa forma, independentes: o poder do Estado, de atribuir recursos, e o poder da universidade de ter iniciativas próprias, no âmbito de suas finalidades específicas. A autonomia financeira da universidade só se torna inquestionável quando os recursos são próprios, ou *adequadamente apropriados*. O que aqui defendo é exatamente um sistema adequado de apropriação. São distintas as instâncias — a financeira e

a executora. Só o acôrdo de vontades pode gerar a apropriação. E a autonomia universitária se preserva na medida em que as decisões da universidade são tomadas por assentimentos, e permanecem, sempre, vinculadas à sua responsabilidade intelectual. Da parte do Estado, as suas prerrogativas se justificam na medida em que as suas decisões expressam o consenso nacional e as exigências do desenvolvimento. Trata-se, sem dúvida, de um equilíbrio difícil, mas teoricamente correto, e praticamente viável. E, de qualquer modo, o funcionamento de tal sistema seria melhor que o da tradição brasileira, na qual as intenções da universidade são ignoradas pelo Estado, que pode contrariá-las ou mutilá-las, graças à forma puramente empírica e arbitrária como se processa a distribuição dos recursos, tanto na fase de elaboração, quanto na da execução orçamentária.

A autonomia, dentro desse contexto, se torna clara, coerente e eficaz.

O sistema de "grants" — segunda parte do esquema — significa, basicamente, a vinculação dos recursos a projetos claramente definidos, sobre os quais concordam a universidade e o governo. Não seria ocioso lembrar aqui a facilidade com que tal sistema resolveria velhos problemas de apreciação e de avaliação da eficiência das universidades. As recriminações contra o suntuosismo, a subutilização da capacidade instalada, a falta de planejamento em virtude da qual vários setores da universidade estariam desarticulados, e outros, fechados sobre si mesmos, podendo permanecer longamente na estagnação, sem que lhes seja cobrado o rendimento de seu trabalho, tôdas essas observações, muitas vezes injustas, outras vezes exageradas, se devem em grande parte à au-

sência de um instrumento disciplinador, em relação à própria universidade, e clarificador, em relação aos que a subvencionam ou a criticam — o Estado e a opinião pública. O projeto obriga seus responsáveis a uma rigorosa adequação dos meios aos objetivos, propiciando o rendimento máximo dos recursos — em termos de eficiência, de economia e de tempo.

É de justiça reconhecer a ação admiravelmente enérgica e lúcida dos reitores brasileiros, que se dedicam ao grande empreendimento de oferecer ao país uma universidade moderna, que terá de surgir de visões novas e de gestos criadores.

Finalmente, a comissão de "grants". Um grupo rigorosamente selecionado se constituiria como o órgão destinado a estabelecer as prioridades da política nacional do ensino superior, à luz de suas conexões com outros setores do plano global de desenvolvimento; e destinado, igualmente, a promover os convênios com as universidades, a fim de ser-lhes concedidos os recursos financeiros da União. Pelo caráter global e integrado do planejamento, e das prioridades que ele abrange, essa comissão deve assentar sobre uma infra-estrutura técnica consistente, na qual venham a inserir-se com destaque os cientistas sociais.

e) A perspectiva nacional e o método da negociação

Assinala George Balandier,¹ nos países menos desenvolvidos, "a fraqueza da organização em escala nacional ou territorial", em virtude da qual eles permanecem "divididos pelo jogo dos

particularismos". Parece-nos problema fundamental o do método capaz de ajustar as universidades numa política nacional de desenvolvimento, e em entrosar a sua ação múltipla com um plano integrado. Somos de parecer que a solução seria um *método de negociação*, segundo o modelo apresentado nas já citadas "diretrizes" do Plano Nacional de Educação, formuladas por este Conselho.

10. Relações com o Ministério da Educação: a cooperação técnica

Os equívocos do legalismo

A política universitária assenta num conjunto de princípios que são mais importantes que as estruturas: a valorização do poder na cúpula, a plástionomias em cadeia, em lugar da polarização do poder na cúpula, a plásticidade da ação e do governo que transcende os regulamentos e se constitui dinamicamente, ao fluxo das circunstâncias, dos fatos, das pessoas e das peculiaridades. A unidade estrutural não se baseia na rigidez dos moldes, e sim na intencionalidade convergente das partes sob uma liderança esclarecida e flexível.

O legalismo tradicional era uma atitude coerente, pois seria difícil à *autovidade* centralizadora decidir sobre tudo, à base do conhecimento direto e adequado dos detalhes. Para escapar a tal dificuldade, o sistema centralizador utiliza o único processo a seu alcance: despoja os problemas de seu conteúdo factual e passa a governar por leis e regulamentos. A administração é uma presença que se alonga até a intimidade dos fatos em devenir, e por isso, capaz de dar-se conta de suas diferenciações e de sua mobili-

¹ *Traité de Sociologie*, sob a direção de G. Gurvitch, T. II (Presses Universitaires), p. 335.

dade. Por comodidade, ou por não haver alternativa, a autoridade centralizadora permanece parada, retendo, igualmente, o fluxo das ações que deseja controlar. Ou, cuidando de cada coisa a seu tempo, mantém paradas as demais. Ora, o recurso da lei uniformiza os problemas e situações, enfiadas em categorias de reduzido número e, conseqüentemente, de fácil manejo; e os situa em nível ideal, que exige os dirigentes do esforço real. O padrão é fixado *a priori*, e não elaborado no desenvolvimento das situações. Assim é que as autoridades vêm os problemas simplificar-se: regulam tudo *ad aeternum*, e depois repousam. A imobilidade segue-se fatalmente à centralização. A autoridade centralizadora chama ao seu nível de decisão todos os assuntos que teriam de ser examinados e decididos por órgãos mais próximos de sua factualidade. Fica, evidentemente, asoberbada, e se atém à verificação das formalidades ou à decisão simplista que destrói o conteúdo dos problemas. A unificação é, portanto, artificial, e mesmo assim não chega a concretizar-se em razão da força perturbadora do arbítrio desinformado.

O que, a nosso ver, cabe à autoridade, é a distribuição racional das competências e o dinamismo real que substitui o govêrno das leis pela influência das pessoas e dos fatos. O contrário disso significa preparar leis e regimentos e tudo esperar de sua sabedoria normativa.

Os equívocos do centralismo

Presumem alguns, equivocadamente, o esvaziamento do Ministério da Educação e Cultura, desde o momento em que se deslocaram do centro para a periferia as responsabilidades da polí-

tica educacional. Se é verdade que fugiram dos órgãos centrais para os Estados atribuições primárias de ação, também deve partir daqueles para estes um constante fluxo de cooperação técnica e financeira, e no caso desta última, sob a caução de diretrizes que ao Govêrno federal cabe diligenciar para que sejam aceitas pelos Estados. O poder federal se vai despojando em boa hora de considerável soma de encargos administrativos, mas não do dever de participar, em nôvo estilo, e solidariamente, da política educacional descentralizada. Persiste, pois, com outra perspectiva, a função irradiadora do Ministério da Educação e Cultura: menos normativa que supletiva, não mais como órgão da lei, prolongadora de sua eficácia impositiva e coatora, mas como órgão de cooperação. Não se exerce mais o poder de polícia, e sim a ação política. Substitui-se o jurisdicisimo burocrático pelo espírito de empreendimento. Foi, destarte, removido o autoritarismo abstrato e instituído o diálogo em tôrno dos problemas reais; substituída a disciplina mecânica pela interação ordenada. Tivemos, afinal, o triunfo do realismo, antepoñdo-se a realidade à norma, o movimento à fixidez, os conteúdos situacionais às generalidades da lei, o dinamismo pessoal à impessoalidade cartorial. Acabou o *tout fait*; a ação do administrador e do técnico se afirma, aqui e agora, em cada emergência do permanente movimento da realidade social e educacional.

Mas o equívoco do centralismo abrange outros aspectos. Constitui tradição brasileira a dissonância entre o aparelho institucional da administração e as condições reais do País. A centralização é o estilo menos adequado para uma nação tão vasta e tão diferenciada. A centralização se ins-

pira em dois pressupostos reais, embora dissimulados noutras razões: o primeiro, o da *intelligentsia* burocrática no papel de regente nacional; o segundo, o do mecanicismo, que substituiu a *praxis* pela lei, e a esta converte em motor de suas soluções automáticas. Isto significa a negação da variedade, por soluções arquetípicas; a negação do movimento, por soluções intemporais; a negação da criação autóctone, pela solução da inteligência oficial.

Ao primeiro desses equívocos se refere o problema da cooperação técnica. Introduziu-se na mente da maioria dos brasileiros a existência, nos ministérios e nos órgãos federais, de uma *oligarquia de iluminados*, símile, no Estado tecnocrático, dos déspotas esclarecidos, em antigos Estados autocráticos. Tem-se como assente uma inteligência infusa dos problemas, engastada na burocracia. Tudo por falta de verificação empírica: constataríamos facilmente, como se opõem a esse papel regencial, diretorial, do Estado, as precárias condições de recrutamento dos especialistas mais categorizados e, no caso da educação, como praticamente ainda não se sabe com exatidão no Brasil o que vêm a ser os especialistas em educação. Uma nota persistente do provincianismo — de que apenas começamos a escapar — confere aos grandes centros — e aos órgãos oficiais que centralizavam antigamente, a vida destes — confere-lhes, por uma presunção mágica, a condição imanente de excelência.

Não estão só no Rio, ou em São Paulo, os valores intelectuais do Brasil; e, certamente, a presença deles na burocracia é extremamente modesta. E o elenco existente se forma, em grande parte, pelo êxodo constante das inteligências inconformadas com as limi-

tações de seu meio nativo. Quanto ao meio cultural e técnico, tomado globalmente, não resta dúvida sobre a superioridade dos grandes centros. No caso da educação, tal superioridade é bem menos expressiva, por uma razão sociológica: nos grandes centros, adquirem maior riqueza e consistência os valores difusos na comunidade nacional. Acontece que os valores da educação não chegaram a se tornar presentes à consciência pública da nação. Por isso, a debilidade dos quadros educacionais é comum no País, mesmo nos centros mais avançados. Por outras palavras, se compararmos setores como a engenharia, a medicina, com o da educação, a superioridade dos centros avançados sobre os Estados menos desenvolvidos é nitidamente mais acentuada nos primeiros que no último.

As soluções realistas

Essas considerações, que desejamos circunscrever ao ensino superior, nos levariam a uma colocação radicalmente diferente do problema das relações entre o MEC e as universidades, ou entre o Governo federal e os Estados. Partiríamos dum postulado, que é o inverso do tradicional: a inexistência de quadros técnicos suficientes no Ministério da Educação, e até, a falta de uma configuração precisa das categorias de especialistas de que ele necessita, em correspondência com as novas áreas surgidas nos últimos decênios no campo da educação. Seria necessário reconhecer imediatamente a defasagem entre um quadro de funcionários, imobilizado há muitos anos, e a emergência constante de novas especificações no trabalho educacional. E suprimir vagas e quase evanescentes figuras — do tipo dos inspetores de ensino e dos técnicos de educação —

que estão condenados a nada fazer, pois, remanesendo de uma ordem extinta, não encontram o ponto de inserção na atualidade educacional brasileira, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases. Por isso mesmo, tivemos a oportunidade de sugerir, através de parecer emitido neste Conselho, que se substituísse a figura da inspeção pela da cooperação técnica.

O segundo ponto seria a utilização de especialistas de quadros estranhos ao Ministério na cooperação técnica a ser oferecida às universidades. Essa fórmula, iniciada há algum tempo na Diretoria do Ensino Superior, foi lucidamente institucionalizada pelo Ministro Moniz de Aragão e, sob a liderança da ilustre Diretora do Ensino Superior, chega à fase final de sua estruturação.

O terceiro ponto — corolário dos dois primeiros — inverteria igualmente a concepção tradicional, pois a cooperação técnica do MEC às universidades seria menos pela mobilização de seus quadros, que pela dos quadros das próprias universidades. Não se trata apenas, nem sobretudo, dum movimento *de cima para baixo*, mas *de um lado para outro*. O papel do MEC seria, no caso, o de estimular o movimento de cooperação interuniversitária. Sua posição de centro dum sistema, dotado, ademais, de recursos financeiros com que se poderá alimentá-lo, permite ao MEC exercer essa tarefa estimuladora e coordenadora. A soma de prestígio que reúne, como parte do Governo, acrescente a essas vantagens, a de poder facilitar os acôrdos de cooperação financeira e técnica com instituições estrangeiras — universitárias ou não.

O problema da reforma universitária é, por tôdas essas razões, muito mais

um problema de administração, no amplo sentido, que de lei. É uma questão de lúcida eficiência, a capacidade de despertar energias que a lei ignora, de descobrir pessoas e processos mais eficazes de utilizar a competência fora dos quadros burocráticos: tudo o que há de diferenciado, de individual e irredutível em cada uma dessas fontes escapa da lei, como a água da peneira. A universidade brasileira, como de qualquer parte, precisa do contato com personalidades criadoras, do estímulo de processos criadores, em suma, de autonomia criadora.

Sugerimos as seguintes medidas práticas, que traduzam as intenções acima formuladas:

a) Que se estudem urgentemente os critérios pelos quais deveriam ser instituídas novas categorias de especialistas em assuntos de educação, para serviço do MEC e para colaboração técnica com as universidades e escolas. Para exemplificar, mencionaremos a economia da educação, a sociologia da educação, os problemas de organização e funcionamento das universidades, a didática universitária, a estrutura curricular, etc., como campos a serem definidos em termos de especialização profissional. Os níveis de salários desses especialistas teriam de ser adequados, sob o risco da diluição crescente da carreira, como já tem acontecido noutros casos.

b) Que se organize, através da Diretoria do Ensino Superior, juntamente com a CAPES, o cadastro dos educadores, professores, pesquisadores de tôdas as universidades, com vistas à sua eventual utilização no sistema de cooperação interuniversitária, concretizando-se esta, de diversas maneiras: intercâmbio de professores, seminários

conjuntos para tratar de problemas de interesse comum, etc.

c) Que as comissões de especialistas, criadas na Diretoria do Ensino Superior, sejam vinculadas a programas sistemáticos e permanentes de cooperação com as universidades.

Queremos ressaltar, aqui, que a ação da comissão proposta para a fixação de prioridades na distribuição dos recursos federais se exerceria também sob a inspiração desses propósitos de colaboração técnica, e vinculado a toda a sistemática preconizada neste documento.

Seria desnecessário acentuar, ainda, que o dinamismo atribuído ao MEC não visaria enfraquecer o da própria universidade, ao contrário, pois o que é urgente, é a conquista pelas universidades do pleno direito de dirigir sua ação criadora.

11. Conclusões

Tendo em vista os dados e análises apresentados neste trabalho, e a aplicação prática das sugestões nele contidas, cabe-nos formular as seguintes conclusões:

1. A autonomia é uma prerrogativa da universidade, decorrente das suas características próprias, pelas quais tal privilégio é atribuído à instituição como um todo. A partir daí, impõe-se que o governo da universidade traduza uma concepção ministerial do poder, que é a antítese da "vontade de poder". Dessa forma, deverá subordinar-se a dois princípios: o da *vontade comum*, elaborada e executada através de métodos adequados, e o da *gestão acadêmica*, pelo qual as instâncias de poder nos assuntos científicos serão providas por delegação do corpo

acadêmico, e segundo os interesses do ensino e da pesquisa.

2. A *vontade comum* se funda, igualmente, em dois postulados: o da unidade estrutural e orgânica da universidade, assegurada pela prevalência da política e administração globais sobre quaisquer particularismos porventura decorrentes da ação isolada de faculdades, escolas, institutos, departamentos e outras unidades de ensino e pesquisa; e o da autonomia relativa de cada uma dessas parcelas da universidade, no sentido de poderem adotar critérios próprios de organização, sobretudo didática, e de participar eficazmente na elaboração do orçamento universitário, a fim de que seja este a projeção fiel das suas atividades. Cabe às escolas, portanto, aplicar um modelo simétrico ao que é preconizado para a universidade, incorporando nas suas decisões todas as categorias de professores com responsabilidade efetiva no ensino e na pesquisa, e os alunos, segundo os critérios fixados nos estatutos e regimentos.

3. O plano constitui o meio adequado de comprometer as autoridades superiores da universidade com a vontade emergente de todas as suas áreas; daí a conveniência de ser criado um órgão específico de planejamento nas universidades.

4. Deverão ser revalorizadas as funções do reitor e do conselho universitário como órgãos investidos na suprema responsabilidade de estabelecer a política geral da universidade. Para isso, impõe-se a sua identificação com uma função de liderança, redefinidos seus papéis mediante a reestruturação do cargo de reitor — e, por extensão, o de diretor de faculdade e outros equivalentes — assim como do mandato de conselheiro universitário,

e a transferência para outros órgãos de parte dos seus encargos, sejam de rotina burocrática, sejam de análise e avaliação de problemas técnicos.

5. Sugere-se a criação de órgãos administrativos de coordenação dos assuntos científicos e didáticos, com autoridade própria, embora suas decisões se subordinem às diretrizes e critérios gerais fixados pelos órgãos responsáveis da política universitária. Esse desiderato se enquadra num dos dispositivos do recente projeto de reorganização das universidades federais.

6. A participação de tôdas as parcelas da comunidade universitária na *vontade comum* — traduzida no govêrno da universidade — se deduz do princípio de unidade que lhe é inerente, e deverá concretizar-se de acôrdo com as condições do pluralismo cultural da nova civilização e do nosso País.

7. Cabe à administração das universidades formular uma política que as situe no processo do desenvolvimento social e econômico do País. Constituem itens essenciais dessa política:

a) a criação de mecanismos que permitam a captação sistemática das necessidades sociais às quais possa responder uma eficiente programação universitária; b) a criação, no MEC e em cada universidade, de um serviço de informação ocupacional; c) um método adequado de participação de cada universidade no plano geral da Nação.

8. Não havendo classificação das universidades e escolas segundo um critério formal, sua diferenciação processar-se-á, gradativamente, segundo um critério funcional, à base de pro-

gramas de atividades por elas desenvolvidas na perspectiva integrada do plano.

9. Na sistemática do planejamento global do ensino superior, adotar-se-á como princípio operacional básico a integração harmônica das universidades e escolas, de acôrdo com o seguinte critério: a definição de áreas de influência de cada universidade, do ponto de vista geo-econômico e da especialidade técnico-científica e profissional, tendo em vista sua integração no contexto nacional da política de desenvolvimento.

10. Cabe à administração universitária, mais que à lei, a responsabilidade da reforma das universidades, através de: a) órgãos e mecanismos de auto-revisão permanente, a fim de que a reforma não fique na dependência das pressões desencadeadas pelo *processo de crise*; b) novo sistema de trabalho, baseado particularmente no professor competente com tempo integral, e na didática da autonomia intelectual, cujas condições fundamentais se representam no sistema de tutoria ou equivalente, e na mobilização de eficientes bibliotecas.

11. Torna-se imperiosa a instituição de um novo sistema de relações entre as universidades e o Govêrno, destacando-se, nêle, os seguintes itens:

a) quarto à *autonomia administrativa*, a transformação das universidades em *fundações*;

b) quanto à *distribuição de recursos federais*: I) a criação de uma comissão destinada a fixar as prioridades; II) a formulação de critérios para discriminá-las; III) a implantação de novo sistema de subvenções às uni-

versidades e escolas particulares, segundo a sua participação nessas prioridades;

c) quanto à *cooperação técnica*, a redefinição do papel do MEC, abrangendo as seguintes providências fundamentais: I) a criação de categorias de especialistas nos problemas que condicionam a política do ensino superior, ou — alguns deles — a de toda a educação, atribuindo-lhes ní-

veis compensadores de remuneração; II) a extinção dos cargos de inspetor de ensino e de técnico de educação; III) a utilização das comissões de especialistas da DESu no assessoramento técnico às instituições de ensino superior; IV) o recenseamento seletivo dos professores e pesquisadores brasileiros, como base de uma atuação a ser desenvolvida pelo MEC no sentido de estimular e coordenar os contatos multilaterais entre as universidades.

Introdução

O desenvolvimento dos estudos de nível superior no Brasil está propiciando o florescimento, espontâneo e não sistematizado, de cursos de características variadas, aos quais se vem atribuindo a designação genérica de "Cursos de Pós-Graduação". Correspondentes a necessidades imediatas distintas, tais cursos divergem acen-tuadamente nos propósitos, na estrutura, na duração, nas exigências de ingresso e de habilitação, e em muitos outros aspectos. O próprio conceito de "Curso de Pós-Graduação" não obedece a um entendimento uniforme e tanto é tomado em caráter estrito — curso de âmbito geral, para ampliar e aprofundar conhecimentos — como considerado em sentido lato e aplicado a qualquer curso em que a graduação prévia seja requisito obrigatório de ingresso.

Proporções atuais do problema — Com a finalidade de caracterizar a realidade educacional brasileira, em

* Trabalho apresentado no Seminário de Ensino Universitário, efetuado no Conselho Federal de Educação — Rio — 1966.

relação ao assunto, procedeu a CAPES ao levantamento dos cursos pós-graduados, dos de especialização e aperfeiçoamento e dos de extensão, existentes no País. O trabalho se refere a 1965 e reúne informações de 157 das entidades a que se dirigiu a CAPES, em todo o território nacional. Ficaram excluídos da enumeração cursos, em número que não é possível precisar, cujos responsáveis deixaram de responder ao questionário ou fizeram-no de forma inteiramente insuficiente.

Para classificar os cursos, foram utilizados os critérios estabelecidos no Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, de autoria do Conselheiro Newton Sucupira. Isso fez com que deixassem de ser mencionados como de pós-graduação muitos cursos assim intitulados, mas que não correspondiam aos critérios estabelecidos naquele Parecer. Mesmo assim, estão enumerados no levantamento 96 cursos de pós-graduação, dos quais 22 são de doutorado, 67 de mestrado e 7 de características que não permitiram seu

** Do Conselho Federal de Educação.

enquadramento rigoroso em um ou outro tipo.

Se considerarmos que, dos 286 cursos que a CAPES inclui entre os de especialização e aperfeiçoamento, boa parte é apresentada pelos responsáveis como de pós-graduação, é provável que fiquemos aquém da realidade ao afirmar que, aos aproximadamente cem cursos com características de pós-graduação, em sentido estrito, somam-se pelo menos uma outra centena de cursos, também assim intitulados, e aceitos como tais por uma boa parte dos interessados em assuntos educacionais. Esse uso indevido do termo "pós-graduação" se faz, na esmagadora maioria dos casos, com inteira boa fé e como resultado da imprecisão de conceitos que reina até agora sobre a matéria, e que o Ministério da Educação e Cultura e, em especial, o Conselho Federal de Educação, visam precisamente dissipar.

Perspectivas futuras — Não é difícil prever o quanto os próximos anos influirão no aumento dessas cifras. Há um grande entusiasmo pelo assunto, de parte das instituições de nível superior e mesmo das instituições puramente profissionais, e a simples emulação entre elas já seria suficiente para multiplicar o número de cursos de pós-graduação existentes. A isso acrescentar-se-á, porém, a necessidade de viarem tais cursos a ser organizados, para atender à demanda crescente de formação de professores, indispensáveis à consecução de uma autêntica política de desenvolvimento. Os sucessivos ensaios de planejamento estatal e os planos específicos de expansão do sistema educacional de nível superior concordam na ênfase emprestada à necessidade de ampliação acelerada das matrículas dos cursos superiores e, conseqüentemente, na

urgência da formação de novos quadros docentes. O "Programa de ação econômica do Governo" para os anos de 1964 — 1966, editado pelo Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica, ao fixar a meta de 180.000 matrículas novas, nos cursos superiores, até 1970, e admitindo a razão de 1 professor para cada 10 alunos, estabelece os seguintes números de novos professores, a serem formados nos anos correspondentes:

1965	—	1 600	novos	professôres
1966	—	2 100	"	"
1967	—	2 600	"	"
1968	—	3 300	"	"
1969	—	3 900	"	"
1970	—	4 500	"	"
<hr/>				
Total				
até				
1970		18 000	novos	professôres.

É evidente que tal expansão não pode ser relegada à iniciativa individual e ao crescimento espontâneo dos quadros docentes. Será forçoso recorrer aos cursos de pós-graduação, como o instrumento capaz de institucionalizar, ordenar e acelerar a formação de professores, reduzindo a um mínimo os riscos da improvisação e do despreparo.

Outra razão, igualmente poderosa, para o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação, é a necessidade de incrementar a pesquisa científica e tecnológica, com vistas ao amadurecimento de nossas elites intelectuais e à criação de uma tecnologia vinculada aos problemas nacionais, e capaz de atendê-los em condições adequadas de eficiência e custo. É certo que os cursos de pós-graduação não resolverão por si só o problema, e que não bastará a criação de novos cientistas, quando ainda não conseguimos reter os

que já possuíamos, nem dar-lhes condições apropriadas de trabalho e progresso. Mas é óbvio que não poderá haver aumento significativo e autêntico dos nossos quadros científicos e de liderança intelectual e política, sem o impulso fornecido pelos cursos de pós-graduação.

Aspectos Legais e Regulamentares

A pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — A L.D.B., em seu título IX — Da Educação de Grau Superior — no capítulo I, que trata do ensino superior, assim preceitua:

Artigo 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos".

Não existem, em toda a LDB, maiores especificações referentes aos cursos mencionados, nem qualquer previsão de graus acadêmicos correspondentes aos mesmos. Do texto legal depreende-se, apenas, que o legislador procurou distinguir entre "Cursos de Pós-Graduação", de um lado, e

"Cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão, ou quaisquer outros", de outro. Não há definição precisa do que sejam tais cursos, nem qualquer dispositivo que determine ou sugira sua regulamentação.

Essa indefinição poderia ser vantajosa, permitindo à iniciativa das instituições docentes mais categorizadas ir aos poucos experimentando e inovando na matéria, para que, mais tarde, já sedimentada a experiência, se tentasse uma sistematização.

O vulto assumido pelo problema, o risco de criação de situações de fato e as exigências do planejamento não permitem, no entanto, um adiamento da questão. É forçoso, pois, extrair da Lei o máximo que uma exegese criteriosa nos permita concluir.

Analisando o citado art. 69 da L.D.B., parece indubitável podermos afirmar:

- 1) que a lei distingue claramente os cursos de "pós-graduação (item b) dos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros" (item c);
- 2) que ficam definidas as qualificações dos candidatos à matrícula em tais cursos, quando deles se exige "que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma (item b, *in fine*)".

Se atentarmos, como o fez lucidamente o Conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, para o fato de o legislador referir-se aos cursos de graduação (item a) e de pós-graduação (item b) nos mesmos termos, dizendo-os "abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído..." (seguindo-se a exigência de ciclo colegial ou equivalente, para ingresso nos primeiros, e de curso de graduação, para acesso

aos segundos) — o que não é feito em relação aos demais cursos — parece-nos lícito, acompanhando Clóvis Salgado e Newton Sucupira, *inferir*:

3) que a lei dá a entender tratar-se de cursos regulares, assemelháveis, em nível mais elevado e, *mutatis mutandis*, aos cursos de graduação.

Considerando que, no Título IX da L.D.B., o Capítulo II, que trata das Universidades, em nenhum momento restringe a estas a faculdade enunciada, em caráter genérico, no *caput* do art. 69, podemos ainda *afirmar*:

4) que os cursos de pós-graduação podem ser ministrados em estabelecimentos de ensino superior, sejam estes isolados ou integrantes de universidades.

Finalmente, tendo em conta que os cursos de pós-graduação, excetuado, até o momento, somente o de orientação educativa, não asseguram privilégios para o exercício de profissão liberal, podemos concluir:

5) que não é aplicável aos cursos de pós-graduação, em suas condições atuais, o que preceitua o art. 70 da L.D.B.

A pós-graduação no Estatuto do Magistério Superior — A Lei nº 4.881-A, de 6-12-1965, que instituiu o regime jurídico do pessoal docente de nível superior vinculado à administração federal, em seu artigo 25, determina:

Art. 25 — O Conselho Federal de Educação, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da data da publicação da presente Lei, conceituará os cursos de pós-graduação e fixará as respectivas características.

Esse dispositivo, por si só, parece-nos razão suficiente para alicerçar a competência do CFE na *regulamentação* dos cursos de pós-graduação, entendida como tal "a conceituação dos cursos... e a fixação das respectivas características". Não bastasse, porém, essa interpretação, teríamos ainda o disposto nos arts. 14 e 16, que, restringindo as possibilidades de provimento de metade dos cargos de Professor Assistente e a inscrição ao concursos para o cargo de Professor Adjunto, nos dois casos aceita o provimento ou inscrição "de doutor em disciplina compreendida nas atividades da subunidade". Ora, a figura de "doutor em uma disciplina" não existe em nossa tradição nem na legislação anterior ao Estatuto do Magistério Superior.

Apareceu na versão final e definitiva deste — sabemos-lo quantos trabalham nos anteprojetos de que resultou a Lei — como remanescente de menções reiteradas e explícitas aos graus acadêmicos conferidos pela pós-graduação. Mesmo deixando de lado este esclarecimento, que os preceitos de hermenêutica não recusam, permanece o fato de que "doutor em uma disciplina" só é possível em curso de pós-graduação. E como a tais doutores se está conferindo, embora sem exclusividade, um privilégio para admissão a cargos públicos, os diplomas respectivos ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura. O que também seria exigido, para quaisquer outros efeitos legais, em face do que preceitua o art. 102 da L.D.B. Ora, não seria cabível viesse o MEC a registrar diplomas de curso Superior cujas características não houvessem sido regulamentadas pelo órgão competente para fazê-lo — isto é, o Conselho Federal de Educação!

O Parecer 977/65, do C.F.E. — “Considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação em nosso ensino superior e tendo em vista a imprecisão que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos”, solicitou o Sr. Ministro da Educação e Cultura ao Conselho Federal de Educação pronunciamento sobre a matéria. Concomitantemente, o Conselheiro Clóvis Salgado apresentara indicação solicitando ao C.F.E. fossem devidamente conceituados os cursos de que trata o art. 69 da L.D.B. Dessas solicitações resultou o Parecer 977/65 (*Documenta* 44, pág. 67 a 86), de que foi relator o Conselheiro Newton Sucupira. Esse notável documento historia a origem e desenvolvimento de pós-graduação, discute-lhe a necessidade, o conceito e os fundamentos legais, define e caracteriza Mestrado e Doutorado e consubstancia a parte conceitual e de aplicação em dezesseis conclusões. Aprovado pelo C.F.E. em 3/12/65 (três dias antes da promulgação do Estatuto do Magistério Superior), foi ele referendado posteriormente pelo Conselho, que entendeu dar assim cumprimento ao disposto no citado art. 25 do Estatuto. Passaram, assim, as conclusões do Parecer a representar a manifestação oficial do C.F.E., no tocante ao conceito e às características dos cursos de pós-graduação. Vejamo-las, pois:

1) A pós-graduação de que trata a alínea *b* do art. 69 da L.D.B. é constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação e que visam a desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem à obtenção de grau acadêmico.

2) A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação: Mestrado e Doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui requisito indispensável à inscrição no curso de doutorado.

3) O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal.

4) O doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criador nos diferentes ramos do saber.

5) O doutorado de pesquisa terá designação das seguintes áreas: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia; os doutorados profissionais se denominam segundo os cursos de graduação correspondentes. O mestrado será qualificado pelo curso de graduação, área ou matéria a que se refere.

6) Os cursos de mestrado e doutorado devem ter a duração mínima de um e dois anos respectivamente. Além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se a exames parciais e gerais, e provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras. Pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado.

7) Por área de concentração entende-se o campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudos escolhido pelo candidato, e por domínio conexo

qualquer matéria não pertencente àquele campo mas considerada conveniente ou necessária para completar a sua formação.

8) O estabelecimento deve oferecer um elenco variado de matérias, a fim de que o candidato possa exercer sua opção. As matérias, de preferência, serão ministradas sob a forma de cursos monográficos nos quais, seja em preleções, seja em seminários, o professor desenvolverá, em profundidade, um assunto determinado.

9) Do candidato ao mestrado exige-se dissertação, sobre a qual será examinado, em que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; para o grau de doutor requer-se defesa de tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o reconhecimento do tema.

10) O programa de estudos do mestrado e doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de estudos. Constará o programa, sobretudo, de seminários, trabalhos de pesquisa, atividade de laboratório com a participação ativa dos alunos.

11) O mesmo curso de pós-graduação poderá receber diplomados provenientes de cursos de graduação diversos, desde que apresentem certa afinidade. Assim, por exemplo, ao mestrado ou doutorado em administração pública poderiam ser admitidos bacharéis em direito ou economia;

em Biologia, Médicos ou diplomados em História Natural.

12) Para matrícula nos cursos de pós-graduação, além do diploma de curso de graduação exigido por lei, as instituições poderão estabelecer requisitos que assegurem vigorosa seleção intelectual dos candidatos. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos.

13) Nas universidades a pós-graduação de pesquisa ou acadêmica deve ser objeto de coordenação central, abrangendo toda área das ciências e das letras, inclusive das que fazem parte do ciclo básico das faculdades profissionais.

14) Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa.

15) Aconselha-se que a pós-graduação se faça em regime de tempo integral, pelo menos no que se refere à duração mínima dos cursos.

16) Os cursos de pós-graduação devem ser aprovados pelo Conselho Federal de Educação para que seus diplomas sejam registrados no Ministério da Educação e possam produzir efeitos legais. Para isso o Conselho baixará normas fixando os critérios de aprovação dos cursos.

Comentários

Breves comentários sobre alguns tópicos poderão servir — assim o espera-

mos — de introdução aos debates deste Seminário.

Definição — A conclusão 1 define os cursos de pós-graduação. Ao fazê-lo, assinala com precisão suas características fundamentais:

1) São cursos regulares, que implicam, para as pessoas e instituições com eles relacionadas, atividades ordenadas e sistemáticas, análogas, neste particular, às dos cursos de graduação. Veremos, adiante, até onde convém levar a analogia.

2) Como o seu nome indica, seguem-se à graduação e pressupõem a passagem prévia por esta.

3) Visam a desenvolver e aprofundar uma formação já iniciada nos cursos de graduação, mas que vai ganhar agora novas proporções, não só quantitativa como qualitativamente.

4) Conduzem à obtenção de um grau, ou seja, ao reconhecimento de que o candidato transpôs uma etapa definida, no escalonamento dos valores acadêmicos.

Níveis — É característica da pós-graduação, em alguns países, que a mesma abranja mais de um nível. O número de níveis varia com a maior ou menor complexidade dos sistemas. Na União Soviética, por exemplo, foram estabelecidos quatro níveis: a ordinatura, a aspiratura, a candidatura e o doutorado, sendo este o ápice da carreira, que mesmo os mais brilhantes não atingem, em geral, antes de 8 a 10 anos de estudos e atividade científica. O CFE, aceitando o modelo anglo-saxão, estabeleceu dois níveis: Mestrado e Doutorado. Nas conclusões 2 e 3, fica bem claro que o

Mestrado pode ou não ser etapa indispensável para chegar ao Doutorado.

Essa dupla possibilidade é, a nosso ver, a solução mais acertada. Em trabalho sobre o mesmo tema, apresentado em novembro de 65 à Comissão de Planejamento da Formação de Médicos, ponderávamos: "Em alguns casos, haverá conveniências em que o interessado tenha título de *Mestre* antes do de *Doutor*; em outros, pode convir que o candidato, bem dotado, concentre suas energias diretamente na obtenção do segundo título, sobretudo levando em conta que nosso País, mal provido de pessoas de nível superior, não deve criar entraves injustificados à qualificação das mesmas. *Será necessário, no entanto, usar de prudência, caso se admita o encaminhamento direto ao doutorado, para evitar o esvaziamento do mestrado, ou sua redução a um nível subalterno*".

Num país e num tipo de convívio humano, em que poucos aceitam discutir com os oficiais de gabinete as trivialidades com que roubam o tempo aos Diretores, e muitos recusam ouvir dos Diretores as soluções que só a impertinência explica sejam pedidas aos Ministros, a tendência a buscar logo o grau mais elevado poderá constituir-se em compulsão irresistível, se não forem tomadas providências definidas, que assegurem a autenticidade das características de cada nível e das diferenças entre eles.

Nomenclatura — Concordes, de modo geral, em que a pós-graduação abranja dois níveis, divergem os nossos educadores na denominação a dar a cada um deles. Resistência especial suscitam "mestre" e seus derivados "mestrado" ou "mestria". Se é verdade que o termo "mestre" não apresenta

tradição entre nós, para uso em curso de pós-graduação, também o é que não dispomos de nenhum outro que o substitua. O termo "bacharel", que significou em tempos, como na França, a conclusão de estudos secundários, é usado também para os que concluíram o curso de Direito ou para os que fizeram um curso da Faculdade de Filosofia sem as matérias pedagógicas correspondentes. O termo "licenciado" é corrente em muitas repúblicas hispano-americanas. Etimologicamente, envolve a noção de licença, que se pode deduzir seja uma habilitação para exercício profissional e, efetivamente, corresponde a isso no que diz respeito ao exercício do magistério. A mímica de melhor, talvez devamos resignar-nos com o "mestre".

Em relação ao título de "doutor", não será possível evitar de todo uma certa confusão, dada a conotação tradicional que já possui e sua extensão, pelo uso popular, a graduados que não o reivindicam (como é o caso dos engenheiros). Doutra parte, não será conveniente substituí-lo, pois é, de todos os títulos acadêmicos, o mais universal. O melhor será qualificá-lo, criando os títulos de Doutor em Ciências, Doutor em Filosofia, etc.

No que diz respeito à designação dos doutorados profissionais, valeria talvez a pena transcrever, a título de exemplo, conclusões do nosso já citado trabalho:

"2) O título "Doutor em Medicina", pela impossibilidade de modificar-lhe a conotação tradicional, deve ficar restrito apenas a seu sentido profissional, designando os que tiverem concluído o curso de Medicina. Coerentemente com este ponto de vista, não deveria ser admitida a ob-

tenção do título, com significado acadêmico, pela simples defesa de tese.

3) As matérias biomédicas, para cujo estudo, em nível pós-graduado, não fôr indispensável a graduação em medicina, devem ser tratadas dentro de sistemática aplicada às ciências em geral, e particularmente às ciências biológicas. A circunstância de usarem, como centro de formação, cátedras e departamentos das faculdades de medicina, depende de condições especiais da conjuntura educacional do país e não deve ser motivo para introduzir nas Faculdades de Medicina uma distorção cujas consequências se nos afiguram prejudiciais.

4) As áreas de conhecimento médico cujo estudo, em nível pós-graduado, exija a graduação em medicina como requisito prévio, poderão ser desenvolvidas em duas direções:

a) como cursos de especialização — destinados ao desenvolvimento de conhecimentos, técnicas e habilitações de caráter profissional, e conducentes à obtenção de um diploma de especialista,

b) como cursos de pós-graduação em sentido acadêmico, destinados ao desenvolvimento e afirmação das qualidades docentes e de pesquisa, e à ampliação do saber, e conducentes à obtenção de grau de "Doutor em Ciências Médicas".

Objetivos — Há pouca dúvida quanto às finalidades do Doutorado, definidas na conclusão 4, complementada em vários aspectos pelas demais.

Muito mais difícil é determinar com precisão os objetivos do Mestrado. Originário das universidades medievais, em que Mestre e Doutor se confundiam, o Mestrado teve sua máxima aceitação nos países anglo-saxões e, nestes, sobretudo nos Estados Unidos. Isso não significa, no entanto, que, mesmo após tantos anos de uso do termo e do conceito, haja uniformidade de pensamento a respeito. Algumas instituições norte-americanas consideram o Mestrado um grau intermediário, que habilita para estudos ulteriores. Outras o tomam como preparação profissional direta, principalmente para o exercício do magistério. Uma terceira acepção faz do Mestrado uma extensão dos objetivos culturais do bacharelado, sem nenhum intuito pragmático. Finalmente, há os que o consideram, com propositada imprecisão, como um período de estudos avançados, que poderá ou não corresponder a qualquer dos propósitos anteriores, ou a mais de um. Entre nós, parece-nos que a distinção preliminar a estabelecer é a mencionada na conclusão 3: etapa de transição ou objetivo único. Diferenças maiores, só a experiência estabelecerá.

Duração e estrutura dos cursos — as conclusões 6 a 10, inclusive, abordam pormenorizadamente o assunto, e o fazem à luz das melhores normas estabelecidas, a respeito, pelos meios educacionais que têm vivência do problema.

Ingresso — As conclusões 11 e 12 tratam do ingresso. De particular interesse é a noção de que será forçoso criar limitação de vagas. As razões são as mesmas que levam à limitação de matrículas em qualquer outro grau de ensino: falta de recursos materiais e humanos. Apenas, a alta qualificação dos docentes necessários e a ne-

cessidade de individualizar o ensino, tornam mais evidente e óbvio.

Coordenação. Atividade docente. São tópicos versados nas conclusões 13 e 14, e dispensam comentários.

Tempo integral — é condição indispensável de pós-graduação, nos estágios iniciais. Concluídos os cursos propriamente ditos, é aceitável que o candidato possa cuidar de alguma atividade *a latere*, enquanto prepara a dissertação ou tese. A realidade econômico-social do País não permite outra alternativa.

É evidente que o tempo integral deve estender-se, antes de mais ninguém, aos professores. Um curso de "formação" não se coaduna com um professorado que apenas contribui, e de forma episódica, com "informação".

A exigência de tempo integral para, pelo menos, uma maioria significativa dos docentes dos cursos de pós-graduação, limitará em muito as possibilidades de instalá-los em número adequado às necessidades de desenvolvimento do País. Tal limitação, no entanto, não pode ser contornada, sem que se falseie a essência do sistema. Em seus aspectos materiais, terá de ser atendida com dotações orçamentárias adequadas, pois é necessário compreender que as necessidades materiais de um projeto educacional são tão concretas e legítimas como quaisquer outras — e desatendê-las significa condenar o projeto a um insucesso real, mesmo que seus aspectos formais continuem a manter a ficção de ensino a que, em tantas áreas, já nos temos resignado.

Aprovação pelo C.F.E. — Nas condições atuais da conjuntura educacional brasileira, a necessidade de apro-

vação dos cursos de pós-graduação pelo C.F.E. parece-nos medida de prudência e segurança a que não é conveniente fugir. Ela significará um elemento de orientação e disciplinamento que cremos indispensável nesta fase inicial, quaisquer que sejam as restrições porventura opostas aos seus fundamentos legais. Do modo como a entendemos, e tendo em vista a atuação do Conselho, em seus quase cinco anos de existência, não representará qualquer ameaça à autonomia universitária, mas antes cooperação com as Universidades e estabelecimentos isolados.

Cabe ao Conselho, nos termos da conclusão 16, baixar normas que fixem os critérios de aprovação dos cursos. Tal providência não foi ainda tomada, nem houve tempo para sua concretização. Não nos parece descabido, entretanto, que, a título de sugestões, discutamos neste Seminário algumas idéias concernentes ao tema.

A primeira delas diz respeito às relações entre cursos de graduação e cursos de pós-graduação. É pacífico que o funcionamento, em uma instituição, de curso de determinado nível, não constitui, por si só, credencial para o estabelecimento de cursos de nível imediatamente superior. Na área do ensino médio, por exemplo, a manutenção de curso ginásial não é requisito suficiente para que se autorize um curso colegial. Nessa mesma ordem de idéias e atentando para as características específicas de cada nível, cumpre fixar que:

1) a existência, em uma faculdade ou escola, ou em uma universidade, de cursos de graduação, não é, por si só, requisito suficiente para a instalação de cursos de pós-graduação.

Os critérios para autorização dos cursos seguirão, forçosamente, a mesma linha de pensamento que norteou a Portaria nº 4, de 4/4/1963, do Sr. Presidente do Conselho Federal de Educação. Tomadas em conta, porém, as exigências peculiares à natureza e objetivos dos cursos pós-graduados, caberá adaptar aqueles critérios à nova situação. Assim:

2) As condições materiais de instalação, equipamento, etc., deverão ser verificadas unicamente pelas Comissões de Especialistas da DESu, nos moldes do que já vem sendo feito, com excelentes resultados, na área de graduação.

3) A capacidade financeira não será julgada em função do patrimônio da entidade mantenedora, mas da existência de rendas e recursos próprios, não vinculados a qualquer outro compromisso, e suficientes para o atendimento cabal das despesas de manutenção do curso.

4) A idoneidade técnica dos docentes será julgada à luz das exigências de cursos para docentes e investigadores, com as qualificações que tal responsabilidade impõe. Caberá, para tanto, que o Conselho se faça assessorar pelas figuras mais destacadas do nosso mundo acadêmico, de molde a assegurar a excelência da escolha em cada área especializada.

5) Não poderá ser admitida, em cursos de formação, que exigem contatos reiterados e fáceis entre professores e alunos, a preponderância de professores de tempo parcial, ou que atendam simultaneamente a outros estabelecimentos de ensino, ou que residam fora da área geográfica da instituição.

Além disso, e atendendo ao sistema de pós-graduação como um todo, cumpre fixar desde o início que:

a) Deverá ser previsto um mecanismo administrativo e técnico que assegure aferição periódica dos padrões mantidos pelo curso.

b) Deverá existir um processo contínuo e eficiente de seleção e encaminhamento dos melhores candidatos e de assistência aos mesmos no decurso de suas atividades de pós-graduação.

c) Deverá ser articulado um sistema de aproveitamento regular, dos egressos mais destacados da pós-graduação, nas instituições nacionais de ensino e pesquisa, em termos que ensejem o desenvolvimento individual e o aproveitamento coletivo.

d) Embora atendendo às contingências impostas pelas limitações nacionais, a pós-graduação deverá manter-se o mais próximo possível dos padrões internacionalmente aceitos.

Após considerar a faculdade de educação no desempenho de suas funções específicas, como se fez em ensaios anteriores, vale a pena indagar até que ponto, e como, ela poderá constituir-se um componente de renovação em seu próprio nível educacional. Para tanto, fixaremos antes algumas características fundamentais do ensino superior; recapitularemos em seguida os principais aspectos de origem e concepção desse tipo de escola; e por fim, numa etapa conclusiva, determinaremos os elementos através dos quais se integra a faculdade de educação na dinâmica de todo o ensino de terceiro grau, de modo a contribuir para o seu enriquecimento e vitalização. Assim, numa primeira parte do trabalho, não focalizaremos diretamente o proposto. Em compensação, pode-

remos dar-lhe um tratamento mais orgânico e estrutural e, ao mesmo tempo, fugir a repetições que de outra forma não teríamos como evitar.

O Ensino Superior

Uma escola será tanto mais "superior", em processo como em resultados, quanto mais se ajuste à "idéia de universidade" e à sociedade a que serve em cada momento histórico. Sê-lo-á tanto mais, pois, quanto mais se asente numa concepção de unidade, universidade e excelência ao refletir os problemas do seu meio e cultivar as idéias de cada época. A rigor, estas categorias se completam e interpenetram de tal forma que só por abstração será possível encará-las separadamente. A unidade leva à universalidade, sendo ambas causa e efeito de excelência; e sem esta não poderá sequer a universidade servir ao meio com eficácia nem colocar-se "à altura dos tempos".

Claro está que por unidade não se há de entender a mera centralização administrativa, porém sobretudo a uni-

* O presente trabalho é reprodução portuguesa de "La Facultad de Educación y la Renovación de la Enseñanza Superior", capítulo (págs. 33 a 49) da publicação feita pela Organização dos Estados Americanos — "Las Facultades de Educación y la Renovación Educativa", Washington D.C., 1946.

** Do Conselho Federal de Educação.

dade espiritual resultante de estudos comuns, feitos sob orientação comum, que dão o toque universitário do ensino superior. Assim é que, à ocorrência ou não desse sentido unitário, pode uma escola isolada desenvolver os seus trabalhos de ensino, pesquisa e "extensão" em verdadeiro clima de universidade — e determinada universidade, criada formalmente como tal, não passar de um conglomerado de faculdades justapostas e mais ou menos independentes. Mas o certo é que as instituições de educação superior tendem à unidade na medida em que se elevam, como tendem à forma universitária de organização e funcionamento à medida que se unificam.

Sòmente, pois, quando tal se delinea é que se alcança a dimensão de universalidade, ou seja, a unidade substancial do conhecimento posta em termos operativos. Já então, a universidade será não apenas "um lugar onde qualquer um pode aprender qualquer coisa", como pretendiam os primeiros organizadores da *state university* americana,¹ mas sobretudo o lugar onde as várias "quaisquer coisas" — o geral e o especial, o internacional e o regional, o antigo e o nôvo — adquiram significado ao se integrarem e hierarquizarem entre si e na formação de "qualquer um". Acrescente-se, como preocupação de tôdas as horas, aquela "perfeição intelectual" reclamada por Newman,² e teremos a perspectiva da excelência.

Em última análise, é a característica da excelência que distingue, ou deve

distinguir, o ensino superior dos níveis escolares que o precedem. Se êstes podem também alcançá-la, o ensino superior terá de cultivá-la sempre, como imperativo de sua missão, já que se destina ao preparo de *élites* intelectuais. Mas nem a erudição livresca, nem o seu equivalente pseudo-científico do colecionismo de laboratórios, nem o exclusivo *know-how* bastarão para configurá-la se, através dos conhecimentos como tais, não se desenvolverem formas positivas de pensamento e, a *fortiori*, modelos de ação ordenada e inteligente.

Mais que simples ponto-de-vista, esta é uma evidência ante a qual cessam tôdas as controvérsias que o tema da disciplina mental sempre suscita.³ Mesmo as disputas sobre conteúdo e método perdem sentido, porquanto seria absurdo imaginar uma atividade mental que se exercesse *à vide*, independente de quaisquer fatos ou conhecimentos preexistentes, e fôsse de todo insuscetível de orientação, ainda que de uma orientação indireta a produzir-se como reflexo de situações intencionalmente estabelecidas.

A verdade é que, em seu alcance como em seu processo, o pensamento resulta do "campo" em que é cultivado; o que não exclui, antes supõe, o toque pessoal das idéias na medida em que o indivíduo é também parte desse campo em cada situação concreta. Mas de um contexto de atividades exclusivamente técnicas, como o são muitas escolas profissionais ditas superiores, outra coisa não surgirá senão uma forma técnica de reagir mentalmente;

¹ BRUBACHER, John S. — *A Century of the State University*. In: Brickman, William W., and Lehrer, Stanley — *A Century of Higher Education*. New York, Society for the Advancement of Education, 1962; pág. 74.

² NEWMAN, John Henry (Cardinal) — *The Idea of a University*. New York, Doubleday Company Inc., 1959; pág. 149, *passim*.

³ KOLESNIK, Walter B. — *Mental Discipline in Modern Education*. Madison, The University of Wisconsin Press, 1962; pág. 178.

como surgirá um pensamento científico do estudo bem orientado da ciências e um pensar *em geral*, científico e especulativo ao mesmo tempo, de um ensino em que se leve em conta a interdependência de "geral" e "especial" como expressões do saber em sua fundamental unidade.

Este último resultado, o mais ambicioso porque o mais nitidamente universitário, exige que o ensino e a pesquisa sejam concebidos em termos de universalidade e se desenvolvam com unidade de planejamento e comando. Em outras palavras, e supondo obviamente a existência de um mínimo de condições materiais, êle implica (a) professores que acrescentem uma certa consciência pedagógica ao domínio de suas especialidades, (b) estudantes que aliem aos dotes acadêmicos boa formação básica e (c) pessoal qualificado nos setores de organização e coordenação.

Quanto aos professores, já é tempo de que se abandone o empirismo do antigo *docendo docere* para incluir algum preparo profissional entre os requisitos de sua formação para o ensino. Com isto, sem pôr em dúvida a precedência do conteúdo sobre as considerações de método, pretende-se tão-somente assegurar que, desde cedo, o nôvo *scholar* se capacite do alcance de sua missão e se arme de instrumentos que lhe permitam desempenhá-la com eficiência. É o que muitos levam toda a carreira para conseguir, mediante uma lenta eliminação de erros, e outros não conseguem jamais, limitando-se a desdenhar, como secundários ou irrelevantes, os aspectos específicos do seu magistério.

Êsses "aspectos específicos" envolvem o que bem se poderia chamar uma teoria-e-prática do ensino superior: não apenas "o que existe de assente

sobre aprendizagem, motivação e novos recursos de ensino" — como ainda há pouco preconizava o professor Paul Dressel, da "Michigan State University"⁴ — mas também uma visão, tão nítida quanto possível, do que sejam os objetivos, as características e as formas de organização do grau escolar mais alto.

Aprofunde-se o esquema assim delineado e ter-se-á a formação a exigir do pessoal de planejamento e coordenação que atue em universidades ou escolas isoladas, bem como nos órgãos administrativos dos sistemas de ensino. Nos professores, essa abordagem pedagógica é apenas um meio em relação a cada especialidade, enquanto nos especialistas de educação ela aflora ao primeiro plano e supõe, em consequência, uma visão integrada de todos os setores particulares do ensino superior, dêste com os demais graus educacionais e da própria educação no contexto das ciências humanas. O ideal, na verdade, será que também os membros do magistério participem, em maior ou menor escala, dessa compreensão que tão bem se traduz no problema do corpo discente.

Com efeito, a formação básica necessária a estudos de graduação só em parte depende da universalidade, porque repousa fundamentalmente na eficácia da escola média; tal como esta, por sua vez, implica um ensino primário de boa qualidade. De outra parte, se os alunos que possuem nítida capacidade acadêmica ainda não ultrapassam 1/5 da população dos cursos de segundo grau, conforme estimativas e comprovações que tendem

⁴ DRESSEL, Paul L. — A Look at New Curriculum Models (for Undergraduate Education). In: *The Journal of Higher Education*, Vol. XXXVI, nº 2, 1965. Columbus, The Ohio State University Press, 1965; pág. 91.

a generalizar-se,⁵ torna-se urgente saber quais sejam eles. Entretanto, como a precisão da escolha varia com a riqueza da "amostra", a seleção há de ser tanto mais válida quanto maior já seja o número de adolescentes e, logicamente, de crianças a receberem completa a escola que lhes corresponde.

Por aí se vê que, mesmo em sua característica mais alta de excelência, o ensino superior não pode deixar de vincular-se, assim qualitativa como quantitativamente, aos graus escolares que o antecedem e, portanto, de ser encarado como parte do problema geral da educação. E se a Educação está sempre referida a coordenadas de tempo e espaço, também ele tem de ajustar-se a essas condições de época e local até o ponto em que não se desfigure. É o que os professores da Universidade do Ceará traduziram muito bem com o lema de "realizar o universal pelo regional".⁶

O ensino e a pesquisa não podem, realmente, deixar de responder a problemas específicos das comunidades, seja preparando os profissionais de que dependem para o seu progresso, seja buscando soluções que permitam maior e melhor utilização dos recursos naturais e humanos para a promoção do bem-estar geral. Do ponto-de-vista universitário, essa atitude "prática" se legitima a partir do momento em que a projeção da escola no meio a ela própria refluí como dados para novas investigações, possibilitando conheci-

mentos que se acrescentam ao acervo preexistente e enriquecem o ensino.

Ao mesmo tempo, essa atitude espelha o sentido de uma época marcada de um lado pelo alargamento do saber humano e, de outro, pela ascensão crescente de nações no concerto internacional e do homem comum na participação dos bens materiais e "de cultura". Cada um desses fenômenos envolve de certo modo o anterior e, na base de todos, o que de fato subsiste é o predomínio indiscutível da ciência e de suas aplicações tecnológicas: de início como forma de conhecimento, depois como base de produção e já agora, e cada vez mais, como uma absorvente *Weltanschauung* a inspirar o comportamento de indivíduos e coletividades.

Tudo, em conseqüência, — desde o exercício do trabalho até o viver de cada dia — passou a revestir-se de maior complexidade, com repercussões diretas ou indiretas na educação de todos os graus. O ensino superior teve de expandir-se e, como causa e efeito dessa expansão, diversificar-se em centenas de carreiras resultantes quer da institucionalização profissional da atividade científica "pura", quer do surgimento de novos setores desde logo vinculados a uma preparação universitária, quer da elevação do nível de profissões antes sujeitas a preparo de grau médio ou simples aprendizado assistemático, quer enfim do desdobramento de suas áreas tradicionais.

Na medida em que isso ocorre, surge a necessidade inversa de promover uma formação cultural mais ampla que sirva de suporte às diversas especializações. Do contrário não se terá sequer educação, e muito menos educação superior, visto não poder cifrar-

⁵ CONANT, James B. — *The American High School Today*. New York, Mc Graw-Hill Book Company, Inc., 1959; págs. 20 e 58.

⁶ UNIVERSIDADE DO CEARÁ — *Anais do I Seminário Anual dos Professores*. Fortaleza, Imprensa Universitária do Ceará, 1959; pág. 245.

se a mero adestramento o que, por definição, deve caracterizar-se como formação de *élites* num contexto de unidade, universalidade e excelência. Mas também não se alcançará êsse objetivo pelo tardio ressurgimento de uma "educação liberal" voltada para o passado e assentada sobre o que Whitehead chamava "idéias inertes" — "idéias passivamente recebidas antes de serem utilizadas, examinadas ou lançadas em novas combinações".⁷

A formação cultural deve, pois, centrar-se no presente visando a tornar cada estudante capaz de situar a sua especialidade na área mais geral de conhecimentos que lhe corresponde, relacionando-a com outras especialidades da mesma área e de áreas diferentes — e de situar-se a si próprio, como profissional e como homem, em referência às idéias e aspirações do seu tempo. É óbvio que uma tal formação implica certos conteúdos fundamentais a serem vistos em comum, os quais somente se justificam se convergem para aquêle "pensar em geral", há pouco defendido, que repele exclusivismos e define uma educação verdadeiramente superior.

A Faculdade de Educação

Não foi, entretanto, somente na educação superior que se fizeram sentir as profundas e constantes mudanças dos novos tempos. Pelo contrário. Em alguns países, caminhou-se com decisão para a escola única primária-secundária e geral-técnica, mediante a gradual extensão da escolaridade obrigatória até a idade adolescente e a equivalência dos cursos pré-acadêmicos

⁷ WHITEHEAD, Alfred North — *The Aims of Education and Other Essays*. London, William & Norgate Ltd. (seventh impression), 1951; pág. 2.

e profissionais, ou a sua unificação, em centros integrados de ensino médio. Mesmo nos países subdesenvolvidos, é grande o esforço que também se faz neste sentido, ante a generalizada convicção de que, se urge erradicar o analfabetismo, a simples educação elementar já não basta, como preparo mínimo do cidadão, para assegurar o suporte humano do desenvolvimento.

A tese ressurge, a todo instante, sob formas diversas em que se focaliza ora a relação geral de ciência e tecnologia com Educação, como base para a expansão da sociedade industrial; ora o aumento da produtividade paralelamente à extensão da escolaridade obrigatória; ora a impossibilidade de encontrar sempre "uma tal seqüência de relações", como o fez o professor Frank Bowles ao estudar o primeiro surto europeu do pós-guerra. Ainda neste caso o princípio subsiste. "Todo o desenvolvimento da Nova Europa", concluiu o professor Bowles, "foi construído sobre a Educação estabelecida pela Velha Europa, exatamente porque essa educação" era bastante forte e flexível para suportar a mudança". Já agora, porém, "a continuidade das conquistas assinaladas impõe evidentes modificações do sistema".⁸

Não basta, portanto, construir mais escolas e oferecer mais cursos para atender a um número cada vez maior de estudantes a serem educados. Ao mesmo tempo, é preciso que essas escolas sejam sempre melhores que as anteriores, não só porque delas se exige um "produto" capaz de imediata utilização na sociedade como pelo tipo de "matéria-prima" a ser trabalhada: um nôvo aluno oriundo das camadas

⁸ BOWLES, Frank — Education in the New Europe. In: *Daedalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, Vol. 93, n.º 1, 1964; págs. 375, 382, 386.

populares, *ainda* sem tradições familiares de estudo e sequioso de êxito a curto prazo. A isto acrescenta-se o vulto e a complexidade que progressivamente assumem os conhecimentos e as técnicas de trabalho, exigindo constante aumento de tempo e esforço para a sua aprendizagem, e já se terá uma primeira visão do problema.

Problema de pessoal, antes de tudo, suposta a infra-estrutura sobre a qual se desencadeia o processo tão bem sintetizado no princípio deweyano de que a educação leva sempre a mais educação⁹ e, conseqüentemente, a mais progresso e recursos, e vice-versa. De pessoal, ademais, em quantidade e qualidade que permitam enfrentar as múltiplas tarefas de planejamento, execução, coordenação, administração, supervisão, controle e aperfeiçoamento que as novas condições exigem. E a verdade é que, mesmo nos países onde mais longe se tem alcançado no sentido dessa educação atual e para todos, os aspectos de qualidade não têm podido acompanhar o crescimento da quantidade.

Em outras palavras: há cada vez mais o que ensinar e a quem ensinar, enquanto há cada vez menos quem ensine e tempo para ensinar o que deve ser aprendido e aprender o que deve ser ensinado. Foi precisamente dessa limitação dos meios em relação às necessidades que, na curiosa teoria de Ortega y Gasset, surgiram e se ampliaram os estudos pedagógicos como uma aplicação ao ensino do "princípio da economia", tal como a própria

ciência econômica não passaria de um desdobramento do "princípio da escassez".¹⁰ E paralelamente à sistematização dos estudos processou-se a institucionalização das correspondentes atividades de ensino e pesquisa, as quais se estendem e aprofundam à medida que se enriquecem em função das possibilidades locais.

Estendem-se, levando progressivamente a preparo regular o magistério de todos os graus e subdividindo o trabalho não-docente em novas especialidades; e aprofundam-se, exigindo níveis cada vez mais altos de formação para os professores e especialistas. Essa evolução é via de regra lenta e acidentada, talvez por ser a educação um dos setores onde mais fortemente atuam os mecanismos sociais de resistência à mudança. Entretanto, as fases de processo tendem a suceder-se com grande regularidade, permitindo mesmo alguma generalização. Por exemplo:

1. coexistindo com a ausência de qualquer preparo específico do professor de todos os graus escolares, inicia-se a formação do mestre primário em cursos normais de grau ginásial ou equivalente; *
2. prossegue a formação ginásial e reduz-se a proporção de mestres primários inteiramente leigos, iniciando-se o seu preparo também em grau de colégio;
3. desaparece o professor inteiramente leigo e desenvolve-se o preparo do mestre primário em grau de colégio,

⁹ DEWEY, John — *Democracy and Education*. New York, The Macmillan Company, 1952 (25th printing); págs. 62, 125.

¹⁰ ORTEGA Y GASSET, José — *Misión de la Universidad*. Madrid, *Revista de Occi-*

dente (3.ª edición en castellano), 1960; pág. 28/30.

* A nomenclatura empregada nesta enumeração, como de resto em outras partes do trabalho, é rigorosamente a brasileira dos dias atuais.

iniciando-se a formação de especialistas em nível pós-colegial;

4. reduz-se a proporção de mestres primários com preparo ao nível de ginásio e firma-se como norma a escola normal colegial, iniciando-se a formação específica, em grau superior e ao nível de graduação, (a) de professores de disciplinas profissionais no ensino normal de grau colegial e pós-colegial, (b) dos especialistas de Educação e (c) dos professores de ensino médio em geral;

5. desaparece o professor primário de nível ginásial, ao tempo em que prosseguem e se desenvolvem as demais características da fase anterior;

6. coexistem as características da fase anterior com o início de formação dos professores primários em grau superior, ao nível de graduação, e dos especialistas para todos os graus ao nível de pós-graduação;

7. reduz-se a proporção de mestres primários e especialistas com preparo de grau colegial ou pós-colegial, iniciando-se a formação dos professores do ensino médio em geral ao nível de pós-graduação;

8. desaparecem os professores primários e especialistas com preparo colegial ou pós-colegial e fixa-se, assim, todo o ensino pedagógico em grau superior, aos níveis de graduação e pós-graduação, começando-se inclusive a exigir alguma formação específica, para o magistério, do professor universitário que atue nos demais setores; e assim por diante.

Em países como o Brasil, a fase típica no momento é a quarta, embora existam regiões onde se recua até a segun-

da e outras em que já se delinea a sexta.¹¹ Mas esta, com algum alcance sobre a sétima, caracteriza sobretudo o estágio de desenvolvimento educacional da Nova Europa e da União Soviética, tal como a sétima, aflorando à oitava, já pode ser encontrada nos Estados Unidos. Seja como for, a tendência geral é definir e institucionalizar a educação como atividade profissional de nível superior; e onde isto ainda não ocorre, existe pelo menos a nítida consciência de que as soluções em prática não representam mais que etapas de transição para esse objetivo final.

Apesar disto, interessante é notar que, via de regra, as escolas respectivas não surgem diretamente como institutos pedagógicos superiores. São antes faculdades de estudos gerais a que se superpõe, por meio de departamento especializado, a motivação profissional da educação; ou também, o que é frequente, escolas normais de grau médio que se elevam progressivamente ao superior. Mesmo neste caso, ou quando se cria desde logo a faculdade de educação, os setores gerais tendem a equiparar-se em importância aos profissionais e, obviamente, a superá-los em exigências de pessoal, equipamento e instalações.

Razões teóricas e práticas explicam esse equilíbrio em que, por motivos opostos, intelectualistas e pragmatistas vêm antes um conflito... Conquanto longe nos encontremos de negar a intrínseca "utilidade" do conhecimento em si mesmo, força é reconhecer que a justificação social de um curso supe-

¹¹ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO — Currículo Mínimo e Duração do Curso de Pedagogia (Parecer n.º 251/62). In: *Artículos dos Cursos Superiores*. Rio de Janeiro, C.F.E., 1963; pág. 98.

rior repousa, em grande parte, nas possibilidades que êle ofereça de encarecimento para uma forma definida de trabalho. Na educação, essa possibilidade encontra-se identificada com a própria cultura geral, de que a atividade pedagógica representa em última análise "uma extensão, em lugar de mero substituto".¹²

Por outro lado, o preparo dos chamados "professores de disciplinas" supõe a oferta de estudos que abrangem praticamente todos os setores fundamentais do conhecimento. O ideal será que também aqui, ao lado de uma inteligente integração de conteúdo e método, a presença do geral e do profissional constituam o traço característico do ensino; mas, na pior hipótese, se tal não vier a ocorrer na formação do aluno, terá de forçosamente verificar-se na organização da faculdade. . . Assim, um aparente dualismo tem feito que êsses dois componentes, a rigor complementares, se alternem em primeiro plano da caracterização das escolas pedagógicas de nível superior, só raramente configurando-se aquela identidade que John Dewey tão bem expressou quando, de outro ponto-de-vista, definiu a filosofia como "a teoria geral da educação".¹³

Na França, por exemplo, a "École Normale Supérieure" foi desde o início um autêntico instituto de altos estudos, apesar de sua expressa finalidade pedagógica. No Brasil, instituiu-se a faculdade de filosofia, ciências e letras com declarada predominância do geral; mas, em pouco tempo, salvo exceções, o que se disseminou pelo País foi um tipo de estabelecimento desti-

nado, sobretudo, a formar professores de disciplinas para os estabelecimentos de grau médio. Nos Estados Unidos, embora se haja verificado uma evolução do "Liberal Arts College" para o "Teachers College" e dêste para o "General College", o certo é que o primeiro e o terceiro ainda hoje rivalizam com o segundo nas estatísticas de formação de professores, embora não mais de especialistas; e assim por diante.

Somente, pois, quando se alcança o nível de pós-graduação é que verdadeiramente se caracteriza a predominância do profissional sobre o geral, nos planos da faculdade de educação. Mas de um profissional que supõe necessariamente o geral e com êle se confunde muitas vêzes; porque em última análise, e em que pêsse à contradição aparente, o educador de alta formação tende, por imperativo do seu trabalho, a ser um desses generalistas de nôvo tipo que as condições modernas vão criando em conseqüência do especialismo que se alarga.

A Faculdade de Educação no Contexto do Ensino Superior

A simples justaposição de ensino superior e Faculdade de Educação, feita assim com deliberada seleção de aspectos convergentes, já antecipa claramente a influência renovadora que esta poderá ter sobre aquêle. Tal influência, porém, torna-se ainda mais patente quando vista "de perto", isto é, quando se passa da justaposição à inserção da parte no todo. Já então se percebe que a presença da atividade pedagógica se exerce de tôdas as formas possíveis, assim direta como indiretamente, porque é renovação, enseja renovação e promove renovação.

¹² ALLPORT, Gordon — Uniqueness in Students. In: *The Goals of Higher Education*. Cambridge Mas, Harvard University Press, 1960; pág. 167.

¹³ DEWEY, John — *Op. cit.*, pág. 383.

É Renovação...

Aquela predominância do espírito científico, há pouco referida como traço fundamental de nossa época, ocorre não só no plano das ciências da natureza, projetando-se em tecnologias que devem refluir em proveito do homem, como igualmente no das ciências humanas, desdobrando-se em formas de aperfeiçoamento individual e procedimentos de controle social. Daí, ao lado das carreiras técnicas em crescente expansão, um número cada vez maior de profissões — Psicologia, Economia, Sociologia, Administração e tantas outras — que já devem exercer-se no âmbito dos estudos sociais. A própria Medicina vai tomando essa direção, evidentemente como acréscimo à sua essencial característica biológica.

Também a Educação, sem perda de sua intrínseca generalidade, redefiniu-se *stricto sensu* como uma aplicação das ciências humanas, ao tempo em que assumiu posição de inegável relevo nos sistemas de ensino superior. Basta dizer que, em países como os Estados Unidos, os diplomas de estudos pedagógicos já representavam mais de 40% de todos os títulos profissionais expedidos no ano letivo de 1959/1960;¹⁴ e noutros, como o Brasil, situados ainda na quarta fase de evolução educacional, essa percentagem ultrapassava 32% ao fim de 1961.¹⁵ Na base de tais resultados encontra-se aquela interdependência de educação e desenvolvimento, por força da qual, conscientemente ou não, des-

pertam nações e, dentro das nações, rompem-se mecanismos seculares de estratificação social, tendo como um dos instrumentos mais poderosos de ascensão a escola de todos os graus.

Ora, já vimos que também aqui a complexidade cresce paralelamente à quantidade, tornando-se a formação de *élites* educacionais um problema de tanta urgência e magnitude quanto o do preparo dos quadros científicos e tecnológicos. E de outra maneira não se poderá responder a esse novo tipo de desafio, senão incorporando a dimensão pedagógica às mais altas cogitações de investigação e transmissão do saber em todas as modalidades por que ele se expressa. Evidentemente, a solução prática é a faculdade de educação, cuja existência, portanto, em si mesma já é *renovação* do ensino superior.

Enseja Renovação...

Vimos linhas atrás que o ensino superior tende por natureza à unidade e à forma universitária de organização, pouco importando se, como também antes salientamos, existe uma irresistível e crescente subdivisão do saber em especialidades. Afinal, o conhecimento em si não deixa de ser uno porque se divide. Ao contrário: exatamente porque se divide, para efeitos sobretudo utilitários, necessário se torna que as agências do seu cultivo em mais alto nível — as escolas e universidades — sejam estruturadas sobre dispositivos unificadores que, por sua vez, oferecem outros tantos resultados imediatos: evitam a dispersão dos meios pela sua repetição em estabelecimentos distribuídos por especialidades; restabelecem o diálogo entre profissionais diferentes, ensejando inclu-

¹⁴ BLAUCH, Lloyd E. — A Century of the Professional School. In: Brickman and Lehrer — *Ob. cit.*, págs. 151/152.

¹⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA — *Sinopse Estatística do Ensino Superior*, 1962. Rio de Janeiro, Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1963; pág. 8.

sive o trabalho em grupos ecléticos; e facilitam a orientação do aluno para escolha da carreira a seguir.

Este último aspecto nasce da convicção, hoje praticamente vitoriosa, de que a mera seleção à base de exames, ou por outros recursos formais, não é bastante como recrutamento para cursos que vão adquirindo um alto grau de especificidade. Pretende-se, assim, evitar uma opção abrupta do aluno, quanto ao seu destino profissional, mediante um ciclo de estudos comuns em que, de par com a indispensável formação geral e a realização de estudos básicos, essa opção se faça a mais longo prazo, já no contexto universitário e sob orientação adequada.

Quer isto dizer que a fundação de uma escola superior desde logo especializada nos distancia da "idéia de universidade", porque a primeira condição para que se crie, ou lance em germe, uma instituição universitária digna dêse nome é, precisamente, a organização dos setores de estudos gerais que estabeleçam ou antecipem a unidade do conjunto. Mas isto, conforme anteriormente observamos, seria quase impossível sem uma razão prática, a ser encontrada principalmente na educação como forma por excelência de profissionalização do geral, e não ainda como aplicação das ciências humanas.

Enquanto estabelecimento isolado, pois, a faculdade de educação já antecipa a universidade, visto cobrir tôdas as áreas fundamentais do conhecimento — desde as ciências até as humanidades — sôbre as quais devem assentar-se os desdobramentos profissionais a rigor imprevisíveis; e uma universidade surgida assim naturalmente, da base para a cúpula, dificilmente se converterá naquilo que de início cha-

mamos um conglomerado de faculdades justapostas. Haverá uma força aglutinadora que nenhum tipo de escola poderá oferecer tão plenamente quanto a faculdade de educação; a não ser a própria escola de estudos gerais, ou organização equivalente, só possível em instituições tecnicamente planejadas desde os primeiros instantes. É o caso, por exemplo, da Universidade de Brasília, tôda ela montada sôbre um conjunto de oito institutos centrais que obedecem a orientação comum.

Dir-se-á então que, dentro das universidades, a faculdade de educação tende a perder essa característica para transformar-se em estabelecimento de formação profissional igual aos demais. Só em aparência a observação procede, pois em qualquer hipótese ela se constituirá sempre um fator de unidade. Ante o caráter geral dos estudos pedagógicos, o natural será que na mesma escola se concentrem as duas funções, deixando-se o desmembramento para quando se alcance a pós-graduação.

Se tal, porém, ocorre desde logo na graduação, como no plano de Brasília, apenas ficarão separados os estudos propriamente "técnicos", que no professor comum não vão além de 15% e no especialista não ultrapassam 40% do currículo. A parte geral, incluindo a social, terá de ser remetida para os institutos ou escolas correspondentes, convertendo-se assim a faculdade de educação num elo poderoso a ligar os diversos setores básicos da universidade. Com isto, ao mesmo tempo, ela se apresenta como fonte de universalidade e excelência, ao ensejar a integração dos conhecimentos naquele "pensar em geral" que preconizamos na primeira parte dêste ensaio.

E também de excelência por oferecer, indiretamente, um tipo de aluno mais ajustado aos estudos superiores. Com efeito, realizando pesquisas e preparando professores e especialistas, sempre melhores e em quantidade crescente, a faculdade de educação contribui para uma expansão ordenada dos níveis escolares de primeiro e segundo graus. Em conseqüência, aumenta o número de candidatos a serem escolhidos, tornando-se a seleção mais precisa pela maior riqueza da "amostra", ao tempo em que se eleva a qualidade da formação de base com que chegam os estudantes aos umbrais da universidade. Mesmo quando, em estádios mais avançados, se traçam programas sistemáticos destinados à identificação precoce dos alunos que possuem dotes acadêmicos, a sua execução deve ser feita ou pelo menos superintendida por profissionais egressos dos cursos de educação.

Existe, porém, uma terceira forma além do ensino e da pesquisa, e de fato emergente de ambos, através da qual poderá a faculdade de educação ensejar a modernização do ensino superior, na função que a êste se atribui, modernamente, de colocar-se de certo modo a serviço do meio para melhorar as condições de vida e de trabalho das populações e elevar-lhes os padrões culturais. Afinal, a atividade educativa não se exerce apenas pela escolarização estrita, porque também se desenvolve no lar e na sociedade em geral; daí a "extensão" do ensino e dos resultados da pesquisa às próprias comunidades, com vistas ao seu aperfeiçoamento e à plasmação de uma autêntica mentalidade educacional.

Este segundo objetivo leva, desde logo, a um aumento de eficácia da escola comum primária e secundária; e

os contatos assim estabelecidos permitem que se auscultem problemas e necessidades como dados para novos estudos e investigações que virão enriquecer a teoria e as técnicas pedagógicas. De outra parte, as questões que se venham a suscitar e as soluções encontradas reverterão em proveito do próprio ensino superior de educação, inclusive do que se ministre em programas de atualização para os quadros existentes e — entre a terceira e a sexta fases de nossa enumeração — em cursos de orientação destinados a professores e especialistas ainda sem preparo universitário, o que representa uma especial modalidade de extensão.

Mas a projeção no meio da faculdade de educação, sob a forma de "serviços" diretos, não se faz apenas em seu aspecto estritamente profissional ou técnico, ao estilo dos outros tipos de escolas. Dada sua característica geral, tantas vèzes assinalada no curso destas observações, ela se expressa também como extensão cultural, ou seja, como difusão de idéias e valores que atingem mais amplamente o objetivo de aperfeiçoamento das comunidades.

Evidentemente, isto supõe um certo nível do próprio meio para assegurar o mínimo de receptividade aos programas formulados com tal propósito. Entretanto, a existência mesma de um estabelecimento de ensino superior — no caso, da faculdade de educação — já indica de alguma forma haver sido alcançado êsse nível; a menos, como é óbvio, que o estabelecimento aí se encontre artificialmente localizado ou, o que também é freqüente, o qualificativo superior constitua apenas um rótulo sem qualquer correspondência com a realidade.

Todavia, este reccio de inadequação espelha tão-só o quadro atual de democratização do saber, porque na perspectiva de um futuro não muito remoto ele nem sequer se justificará.

A regra será então a cultura geral para todos, em padrões cada vez mais altos, sob a forma de autêntica educação para o lazer que "a nascente idade da automação irá proporcionar a todos os trabalhadores", como observa Toynbee. Mesmo nos dias presentes já se notam "antecipações dessa era de átomos para a paz", acrescenta o grande historiador: "um fazendeiro dinamarquês economiza durante anos para seguir um curso de seis a doze meses, fazendo questão de escolher assuntos que possam elevar o seu nível cultural, e não apenas melhorar a sua posição econômica".¹⁶

Agora e cada vez mais no futuro, portanto, a extensão tende a constituir-se uma das grandes funções da educação de terceiro grau — tanto quanto o ensino, que povoou os primeiros dias do *magister dixit*, e a pesquisa, que assomou também ao primeiro plano a partir da "revolução científica". Da maneira como integre essas três dimensões funcionais, sem perda de suas características básicas, depende a renovação do ensino superior para ajustar-se às novas condições que se lhe antepõem; e nenhum tipo de escola ou instituto *enseja* mais amplamente essa *renovação*, no sentido com que ela se delinea, do que a própria faculdade de educação.

... E Promove Renovação

Duas são, basicamente, as direções em que é possível promover a renovação

¹⁶ TOYNBEE, Arnold J. — *Conclusions*. In: Myers, Edward D. — *Education in the Perspective of History*. London, Longmans Green and Co. Ltd., 1963; págs. 284/285.

do ensino superior a partir da faculdade de educação. Uma nasce da pesquisa e se expressa pela realização de estudos que o situem numa exata perspectiva educacional; outra provém do ensino e consiste na formação de professores e especialistas para muitas de suas atividades docentes e didático-administrativas; e ambas convergem para a idéia central de que ensino superior é também educação — ou mais precisamente, como observamos na primeira parte deste ensaio — apenas um caso do processo geral de escolarização. A muitos esta afirmativa parecerá ambiciosa, a outros soará como repetição do óbvio. No fundo, porém, ela corresponde a uma realidade que só nos últimos tempos se vai tornando patente.

De fato. A crítica lançada com frequência à universidade constituída em torre de marfim tem, evidentemente, uma conotação econômico-social que não pode ser desprezada; mas tem uma outra, de natureza propriamente educacional, que entende muito de perto com o tema em exame. Referimo-nos à indiferença com que, do alto de sua posição "superior", professores e administradores universitários ignoram o ponto-de-vista da escola de segundo grau, cuja obra em verdade continuam no terceiro, e recebem toda iniciativa de sistematização pedagógica levada a seu trabalho. O resultado é a persistência de problemas como os que já mencionamos, relacionados ora com a constituição de quadros, ora com a seleção de alunos, ora com a adoção de objetivos e métodos de organização e funcionamento que realmente traduzam uma concepção de ensino superior ajustada aos nossos dias.

Fixemos desde logo este último aspecto, do qual em última análise emanam os anteriores. É nele que se fun-

dem o econômico-social e o pedagógico, a condicionarem ou exigirem uma política orgânica de desenvolvimento educacional. Estabelecida que seja esta, com maior ou menor amplitude, a universidade terá de abandonar o alheamento que a sufoca, e não raro a esteriliza, para abrir as suas portas a todos os ventos — de faculdade para faculdade e destas para os níveis escolares que as antecedem — inserindo-se por esta forma, e ao mesmo tempo, no projeto global de cada sociedade. São exigências novas que, no seio do ensino superior, devem ser atendidas pela via dos estudos de educação organizados com o sentido amplo que lhes vimos assinalando.

Com efeito, os demais tipos de escolas universitárias tendem a encarar as respectivas especializações como fins em si, perdendo assim a visão do conjunto. A faculdade de educação, ao contrário, encara a Medicina ou a Engenharia *como ensino superior*, referindo-as a tôdas as outras especialidades; encara o ensino superior como Educação, referindo-o aos demais níveis escolares e, de imediato, ao secundário; e encara a Educação como aplicação estrita das Ciências Humanas, referindo-a como um todo ao aperfeiçoamento de indivíduos e coletividades.

Nos primeiros dias do século, êste ideal de integração ainda se exprimia, timidamente, pelo que chamaremos de "escola-única" *horizontal*, a ser alcançada mediante a equivalência de estudos diferentes realizados a um mesmo nível. Já agora, porém, o que se descortina é a "escola-única" *vertical*, em que todo cidadão capaz haverá de receber alguma educação de grau superior. Não é, pois, sem razão que atualmente, inclusive nos países menos desenvolvidos, todo o ensino mé-

dio entrou a definir-se como educação do homem comum, tal como antes se definia o ensino primário; e o passo imediato, de que os Estados Unidos oferecem brilhantes antecipações, será fatalmente êsse "algum superior", que se anuncia, desde já, com a procura crescente dos cursos universitários.

Isto implica uma nova teoria-e-prática do ensino superior — novos fins imediatos, nova estrutura, novos métodos — a exsurgir continuamente dos elementos fornecidos pelas múltiplas divisões particulares de cada sistema. Promover essa reformulação constitui igualmente papel que se atribui, e terá de atribuir-se cada vez mais, à faculdade de educação; porque só ela, pela sua colocação estratégica, disporá do enfoque necessário para interpretar e sintetizar os dados colhidos, generalizando-os à luz da "idéia de universidade", em referência às situações concretas de suas objetivações históricas, e da própria Teoria Geral da Educação.

O passo imediato, senão concomitante, será a incorporação à prática dos princípios e técnicas assim elaborados. Com isto, a faculdade de educação alcançará ao mesmo tempo os três itens que de início arrolamos entre os meios de assegurar a excelência: (a) formará docentes para os setores básicos de outras escolas, quando ela mesma já não centralize tais setores; (b) oferecerá cursos pedagógicos para os professores universitários em geral; e (c) encarregar-se-á do preparo de especialistas que deverão coordenar as atividades de escolas, professores e alunos, reunindo novos fatos que levarão a subseqüentes estudos e aperfeiçoamentos. Ela própria, e sem dúvida com maiores possibilidades de êxito do que outra qualquer organização,

poderá tomar a seu cargo a seleção, a recuperação e a orientação dos estudantes em universidades e em complexos regionais de estabelecimentos isolados.

O importante não é, pois, que a espaços se promova a *renovação*, ou *uma renovação*, de unidades ou sistemas completos de ensino superior. Nem isto seria possível a partir de um certo grau de amadurecimento, porquanto as "formas" anteriores tenderiam a "persistir" inexoravelmente; e ainda que não persistissem, o que admitimos para argumentar, outra coisa não se conseguiria além de substituir critérios fixos por outros igualmente fadados

à estratificação. O importante, como já temos salientado,¹⁷ é dar a universidades e conjuntos escolares a *capacidade de renovar-se* constantemente: não pela virtude inexistente de fatores alheios à sua dinâmica interior e à relação escola-sociedade, mas peio sentido mesmo de sua concepção e pelos ingredientes de sua constituição; e entre êstes, sem qualquer dúvida, avulta a presença da faculdade de educação.

¹⁷ CHAGAS, Valmir — A Reforma Universitária e a Faculdade de Filosofia. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XXXVI, n.º 83. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1961; pág. 74.

Bolsas-de-Estudos e Estágios Técnicos

Luís Lisanti
Filho *

Passada a primeira metade do século, o desafio pôsto pelo desenvolvimento econômico não pode ser mais uma questão de belas palavras, do mesmo modo que não se pode mais esperar obtê-lo graças a soluções miraculosas.

De resto, o desenvolvimento nunca dependeu de semelhantes expectativas, porém da parte do grande público como da maior parte dos políticos (jovens ou mais idosos), a ignorância da problemática do desenvolvimento acarretou uma certa "desordem" e desacordos correntes que, de fato, alimentavam, nêles próprios, a esperança de uma solução rápida. Todavia, tal não foi o caso dos grandes centros de pesquisa científica e econômica, cujas investigações levaram, aos poucos, a uma consideração adequada do problema (exemplo: National Bureau of Economic Research, Princeton).

Assim, é a partir dessa perspectiva geral e dentro de um rigor que tenha em conta, tanto quanto possível, as exigências postas em evidência pelas pesquisas mais recentes sobre o desenvolvimento econômico, que deve ser

examinada a importantíssima questão das *bolsas-de-estudo* e dos *estágios de aperfeiçoamento*.

Daí a necessidade de se sublinhar a importância, para o problema do desenvolvimento de um País como o Brasil, dessa fonte particular de investimento.

Dessa maneira, creio justificar o texto que segue, e precede a discussão mais particular da concessão de bolsas, o conjunto não sendo mais que um primeiro passo, que outros poderão, sem dúvida, levar adiante com a eficácia necessária.

As decisões a tomar numa política global de desenvolvimento econômico são, por definição, escolhas: escolhas políticas e escolhas econômicas. As primeiras ocasionaram e ocasionam, ainda, em virtude das paixões partidárias dos homens, atitudes extremadas; as segundas, cujos primeiros passos se situam no imediato pós-guerra, afirmaram-se no início dos anos 50 sobretudo. O objetivo desta última posição era o de adquirir precisões e de lembrar, pouco a pouco, aos homens, que as decisões políticas têm que ser sólidamente orientadas.

* Diretor da Casa do Brasil na Cidade Universitária de Paris.

Assim, da esfera das construções ideais passou-se à das evidências mais duras e menos belas das realidades deste mundo; em consequência, procurou-se edificar algo de concreto e isto na medida das disponibilidades e capacidades dos diferentes países.

As pesquisas feitas nos anos 50 e no início dos anos 60 levaram a certas conclusões, talvez já conhecidas ou mesmo pressentidas nos meios de vanguarda. Tais publicações, às quais teve acesso um público especializado, começam hoje em dia a impor-se mesmo ao conhecimento do "grande público", isto pelo menos nos países desenvolvidos (podemos dizer também, e num certo sentido com mais propriedade: países doadores).¹

Como resultado dessa situação, surgiu uma certa hesitação, pois a impossibilidade de "milagres políticos" face às opções herdadas do século passado, é hoje evidente. Isto se observa tanto em relação às divisões das correntes

políticas de esquerda nos países não comunistas, quanto em relação às próprias divisões entre os países comunistas, e se confirma nos obstáculos encontrados pelas tentativas de um entendimento mais sólido entre as potências ocidentais. As divergências são claras em cada um dos campos e fazer uma guerra geral parece menos possível hoje do que há alguns anos.

De fato, a vida econômica dos países capitalistas e do bloco socialista resente-se de uma dificuldade básica ligada às transformações do processo industrial, como se fôra uma nova "revolução industrial".

Para os países mais avançados, há necessidade absoluta de concentração de investimentos no domínio da Técnica e da Tecnologia mais adiantadas. Aí, profundas modificações já iniciadas durante a guerra e no imediato pós-guerra estão se acentuando em larga escala. Como podem, então, esses países desenvolver paralelamente

¹ Citemos alguns textos básicos: CLARK, Colin — *Les conditions du Progrès Économique* (trad. franç.), Paris, 1960, mas a primeira edição inglesa é de 1940. No Brasil, a série de conferências organizadas na Fundação Getúlio Vargas, e onde tomaram parte, tratando dos problemas do desenvolvimento, entre outros. Prof. H. W. SINGER (cf. *Revista Brasileira de Economia*, nº 3, 1950); Prof. J. VINER (idem, nº 2, 1951); Prof. R. NURKSE (idem, nº 4, 1951). Este último publicou-as posteriormente sob o título *Problems of capital formation in underdeveloped countries*, Oxford, 1953, sendo considerado um dos mais importantes textos publicados sobre a questão. KIN-DLEBERGER, C. P. *Economic development*, New York, 1958 e *Economic growth in France and Britain 1851-1950*, Cambridge, 1964. BAIROCH, P., *Révolution industrielle et sous-développement*, Paris, 1963. FRANKEL, S. H., *The economic impact on underdeveloped societies*, Oxford, 1953. LEIBENSTEIN, H., *Economic backwardness and economic growth*, New York, 1957. SINGER, H. W.,

International development: growth and change, New York, 1964. KUZNETS, S., *Postwar economic growth*, Cambridge, 1964. PERROUX, F., *L'économie du XXe siècle*, Paris, 1961, 2ª edição Paris 1964. GERSCHENKRON, A., *Economic backwardness in historical perspective*, Cambridge, 1962. Embora o problema da educação e da formação técnica estejam sempre presentes nos textos acima citados, gostaria ainda de lembrar: ASHER, R. E. e outros, *Development of the emerging countries: an agenda for research*, Washington, 1962. *Transformations sociales et développement économique*, textes présentés par J. MEYNAUD, Unesco, Paris, 1962. Para o caso francês, que nos interessa aqui diretamente, o importante *Rapport Jeanneney (La politique avec les pays en voie de développement)*, Paris, 1964, edição destinada a larga difusão entre o público. A leitura deste texto deve ser acompanhada pelas dos *Annexes*, Paris, 1964. A literatura é vasta e a relação acima é apenas uma série de pontos de referência.

os setores, digamos tradicionais, de suas economias? Tais setores ocupam enorme mão-de-obra e são básicos na economia atual, mas eles parecem não poder ser renovados tão rapidamente como a Ciência e a Tecnologia o têm sido e o exigem. Refiro-me, aqui, à agricultura, à criação de gado, aos transportes, à construção de estradas, à distribuição da produção, ao comércio varejista, etc. . .

Aí estão os obstáculos em relação aos quais a opção política só pode ser bem sucedida se for solidamente construída: ora, as soluções econômicas e científicas em condições ótimas para os problemas do mundo contemporâneo estão ainda por ser encontradas. Entretanto, o esforço feito nos centros mais avançados interessa, e muito, aos países subdesenvolvidos, isto porque muitas das soluções ali encontradas podem ser adotadas pelos países menos avançados, pois o caminho destes não precisa ser exatamente o mesmo que o seguido, no passado, pelos que hoje se encontram em situação mais favorável.

É sabido que a produção do mundo subdesenvolvido não pode crescer somente em função do consumo dos países industrializados, além do que ela é, em geral, semelhante: mundo tropical — produtos "coloniais". Ora, para financiar um investimento num país subdesenvolvido qualquer, deve haver uma compensação na balança de pagamentos, compensação essa que provém do que os países mais ricos consomem. Entretanto, a concorrência, fruto de um esforço geral de produção, pode levar, pouco a pouco, a um impasse (de fato, tal é um dos maiores problemas da atualidade) decorrente da perda do valor aquisitivo da produção tropical em face aos produtos industriais que é necessário im-

portar, ou aos investimentos que tais países procuram.²

Os países subdesenvolvidos têm, pois, necessidade de investimentos. Como obtê-los? Como conseguir destes uma rentabilidade que sirva tanto ao país investidor quanto ao país beneficiado? Um lento ajustamento das estruturas tão diferenciadas, de uns e de outros, terá que ser obtido, para que se possa chegar a um progresso harmonioso e assim inverter a situação atual, onde a distância que separa os países "desenvolvidos" dos "subdesenvolvidos" tende a aumentar cada vez mais.³

A exploração das bolsas-de-estudo e dos estágios pode e deve ser vista de diversos ângulos. Em primeiro lugar, ela se apresenta como um investimento que oferece a vantagem, para o país que as concede, de não ter que deslocar capitais, e a isso se junta o fato que o montante da bolsa recebido pelos beneficiários é 100% gasto no país que a concedeu. Em segundo lugar, as bolsas ou os estágios são, para o país beneficiado, um meio eficiente para a formação ou o aperfeiçoamento de seus quadros. E é um ponto bastante conhecido de todos, o da necessidade imperiosa de quadros técnicos ultra-aperfeiçoados, mas também de quadros médios, que faltam aos países subdesenvolvidos. Esse elemento cor-

² Ver, por exemplo: BARRE, R., *Le développement économique, analyse et politique*, Cahiers de l'I.S.E.A., N° 66, Avril 1958, Paris; LEWIS, W. Arthur, *Economic development and world trade in Problems in economic development*, Londres, 1955. Notemos que ação sobre o mercado interno através da horticultura, da pecuária, com vistas à industrialização, tem que se harmonizar com o setor agrícola de exportação, coluna mestra da economia atual, nesses países.

³ Conforme BAIROCH, P., obra cit.; ZIMMERMAN, L. J., *Poor lands, rich lands: the widening gap*, New York, 1965.

responde a um ponto de "estrangulamento" típico de uma economia e de uma sociedade subdesenvolvida. Isto se deve ao fato de que toda progressão no caminho do desenvolvimento acarreta sempre (ou quase sempre) uma acentuação da insuficiência dos quadros disponíveis.

Finalmente, tanto para o país que concede as bolsas e estágios como para o país cujos quadros se beneficiam dessa oportunidade, a política de concessão de bolsas e estágios dá resultados convergentes, a curto e a longo prazo. Assim, a curto prazo, e do ponto-de-vista do país beneficiado, ocorre:

a) formação de quadros capazes de adotar e aplicar novas técnicas ajustadas aos problemas específicos do país, bem como de utilizar equipamentos importados;

b) cada elemento assim formado pode transformar-se num "multiplicador" da sua própria formação, informando e orientando o meio sobre o qual age.

Ainda a curto prazo, e do ponto-de-vista do país que concede as bolsas e estágios, ocorre:

a) criação ou desenvolvimento de um mercado consumidor de seus produtos ou técnicas;

b) criação de estímulos à sua própria produção, nos ramos que se lançam à conquista (ou procura) de novos mercados.

De uma perspectiva a longo prazo e dos efeitos possíveis no país beneficiado, temos:

a) melhoria do nível técnico do país, o que acabará por criar condições para a concepção de técnicas ajustadas a seus problemas, levando assim a uma menor dependência externa;

b) decorrências sobre a vida econômica em geral: população (saúde, higiene), produção, consumo, etc., pela ação direta ou indireta dos quadros aperfeiçoados (médicos, sanitaristas, educadores, engenheiros, economistas, agrônomos, etc.);

c) aumento de capital, na medida mesma em que o *saber* e os *quadros qualificados* para sua aplicação aumentarem.⁴

Quanto aos efeitos sobre o país doador, entre outros o estímulo à produção, nos setores afetados pelos programas de auxílio internacional concedido aos países em vias de desenvolvimento.

As considerações acima não têm, em absoluto, a pretensão de sintetizar os efeitos produzidos pelas bolsas e estágios, mas simplesmente indicar alguns dos níveis (gerais) que são atingidos e interessados tanto no país doador como no país beneficiado.

Em suma, submetido a uma forte pressão demográfica, o mundo contemporâneo (e sobretudo os países subdesenvolvidos) não pode levar adiante uma política de desenvolvimento, a mais harmoniosa possível, sem refletir sobre esta verdade incontestável e primária: a necessidade fundamental da formação de uma "elite dirigente" nos diferentes setores e nos diversos níveis da sociedade, para então tentar-se obter um rendimento máximo no tratamento dos problemas da nação. Dessa maneira, a formação de quadros médios e superiores tornou-se um dos grandes objetivos, em particular nos países que abordam a segunda metade do século XX com a

⁴ Para uma boa idéia da situação da América Latina e portanto do Brasil, ver *The economic development of Latin America in the post war period*, United Nations, New York, 1964.

esperança de poder, nos próximos decênios, deixar as condições de atraso que os caracterizam atualmente.

*Bolsas e Estágios através do exemplo francês.*⁵

O caso francês é aqui apresentado para servir quase mesmo de modelo, e isto porque os elementos obtidos são os mais ricos em pormenor, e ainda porque o conhecimento mais particularmente. Entretanto, como todo modelo, ele é passível de modificações com vistas a um maior rendimento, assim como quando for conhecida a situação das bolsas concedidas a brasileiros em outros países, as soluções poderão ser de outro tipo.⁶

O auxílio cultural francês é feito a partir de dois setores ligados ao Estado: as *Relations Culturelles* e a *Coopération Technique*, este último dependendo, todavia, das empresas particulares onde se organizam os estágios. No intuito de caracterizar estes dois setores, poderia ser dito que, enquanto o primeiro se ocupa, sobretudo, de conceder bolsas de ensino ("bourses d'enseignement"), o se-

gundo oferece, especialmente, estágios, nos diversos domínios técnicos. Com efeito, "... alors que les bourses d'études universitaires sont accordées pour toutes les disciplines, les bourses de Coopération Technique doivent permettre la formation ou le perfectionnement des techniciens dans les secteurs considérés comme vitaux dans la lutte contre le sous-développement (Administration Publique, Architecture et Urbanisme, Agriculture, Médecine et Santé Publique, Sciences et Recherches, Enseignement technique).⁷ Isto define bem a divisão da ação no setor do auxílio intelectual francês. Entretanto, do ponto-de-vista do país que recebe o auxílio, os dois setores se complementam, indiscutivelmente. A incógnita está em como poder repartir tal auxílio da maneira mais eficaz. Como obter um rendimento ótimo? Para responder a essa questão, a meu ver fundamental, seria necessário conhecer adequadamente as necessidades nacionais nos diferentes domínios abrangidos pelas bolsas e estágios, para então poder jogar, com firmeza, em tal ou tal direção, os créditos que a França nos concede anualmente.

⁵ Quero aqui exprimir meus agradecimentos à A.S.T.E.F. pelo fornecimento dos dados concernentes aos estágios organizados desde 1959, bem como aquele sobre as Missões de Cooperação Técnica enviadas pela França. Esse material é extremamente rico e muito haverá que extrair dele — aqui, limitamo-nos a um mínimo, para não sobrecarregar demasiado a exposição. Notemos, ainda, que no Brasil, com sede em São Paulo e na Guanabara, existem centros de informação e documentação grupando antigos estagiários da A.S.T.E.F., além do Centre Français de Documentation Technique, em São Paulo. Sobre o papel da Cooperação Técnica, ver SCRIVENER, Ch., *Rapport sur une mission au Pérou et au Brésil* (novembre 1964).

⁶ Como ficou indicado no texto, o caso francês, especialmente o dos estagiários da A.S.T.E.F., constitui apenas um exemplo,

a partir do qual uma coordenação mais adequada poderá ser talvez obtida. Devo assinalar que, no domínio das bolsas-de-estudo concedidas pelas Relations Culturelles, a falta de maiores detalhes nos impede um tratamento mais pormenorizado, todavia os elementos de que disponho seguem em anexo. Da mesma maneira, apesar de nossas tentativas e dos esforços de nosso prezado amigo Ministro Egberto da Silva Mafra, que conseguiu os elementos aqui anexados sobre a República Federal da Alemanha e a Suíça, pouco se pode avançar por enquanto. Consigno os meus sinceros agradecimentos à enorme boa vontade e gentileza do Ministro Mafra pelo obtido e que nos permite ter uma idéia do conjunto.

⁷ Ver os *Annexes* do *Rapport Jeanneney*, pg. 241.

Por outro lado, o próprio candidato a uma bolsa ou estágio deveria, em princípio, saber escolher o centro de suas atenções, na busca de aperfeiçoamento: Faculdade ou Centro de Ensino; Laboratório ou Centro de Pesquisas; Empresas ou indústrias, etc., e até mesmo os professores sob cuja orientação gostaria de trabalhar. Tal é, de resto, a atitude dos organismos franceses, os quais pedem ao candidato que faça tais indicações. Todavia, isso nem sempre acontece, por falta de uma adequada coordenação e informação que consultasse os interesses de uns e outros. Esse é um dos caminhos para a obtenção de um melhor rendimento, bem como para afastar-se, ao mesmo tempo e cada vez mais, o candidato oportunista, fenômeno típico de alguns anos atrás, e em recuo, felizmente, mas ainda existente.

Examinemos agora o melhor material de que dispomos: o quadro geral dos estágios concedidos no domínio da Cooperação Técnica, pela A.S.T.E.F. (Association pour l'Organisation des Stages en France), no período de 1959 a 1965 (cf. quadro anexo número 1).

Nesse quadro, encontram-se indicados todos os domínios nos quais foram concedidos estágios. A variação anual do número de estagiários de um ou outro setor não tem aqui maior interesse, entre outros motivos porque foram computados estágios que se estendiam entre dois anos, até 1963. O que nos permitirá uma apreciação mais adequada será a utilização dos dados globais. Assim, foram feitas as adições, de um lado da média do período 1959 a 1963, e de outro do total relativo a 1964 e 1965, em cada ramo de atividade. Esse total, por sua vez, foi calculado em percenta-

gem, sobre o total geral assim obtido, isto é, 502 estágios. Esta cifra artificial é, entretanto, significativa porque, se considerarmos a contabilidade real de estágios totais organizados pela A.S.T.E.F. de 1959 a 1965, a cifra fornecida é de 935 estágios para o Brasil. Ora, a ordem de grandeza que obtivemos é de 502, ou seja, 53,6%. De tal operação resultou o quadro número 2, anexo.

Antes de continuarmos a indicar o tratamento dado a esses números, é possível incluir aqui alguns comentários que esse primeiro resumo do quadro nº 1 permite. Assim, parece-nos extraordinário que um setor particularmente desenvolvido entre nós (e sem querer negar aqui qualquer lição a ser aproveitada no exterior, mesmo em tal domínio), como o da *Arquitetura e Urbanismo*, contenha justamente uma das maiores percentagens, isto é, 9,3%. Ao lado disso, atividades tão vitais como a *Agricultura e Indústria Agrícola e Alimentar* constituem, no mesmo período, apenas 4,0%; *Petróleo e Gás*, 3,0%; *Eletrônica*, 4,8%; e o da *Química*, 1,4%.

E, no entanto, nestes domínios, a França tem muito a nos oferecer! Outro exemplo de desigualdade pode ser encontrado comparando-se as percentagens de *Pesquisa Científica*, 1,4%; *Aeronáutica*, 2,6%; *Prospecção e Exploração de Minérios*, 2,4%; *Carvão*, 0,2%; com a percentagem de *Administração de Empresas e Produtividade, Bancos, Serviços Públicos*, etc., 16,5%.

Não é preciso insistir demasiado na imagem que se obtém da leitura do quadro número 2. Ele é a expressão mesma da necessidade imperiosa de buscar-se uma ordenação melhor nos critérios de distribuição de bolsas-de-

estudo. Dessa maneira, será possível eliminar as disparidades acima apontadas como exemplo, ao mesmo tempo que, através de criteriosa distribuição das bolsas, serão compensados setores mais significativos para o interesse nacional.

Quanto ao quadro número 3, a sua composição pode ser discutida. Entretanto, não é extraordinário que seja justamente o setor terciário que detenha, por si só, quase 2/3 dos estágios, isto é, 56,6%? E isto quando se sabe a importância que tem para a economia nacional o setor primário, ou o de energia e o significado que eles têm para o impulso que se possa dar ao setor secundário? Assim, à luz dos dados dos quadros 2 e 3, vem confirmar-se, ainda mais, a necessidade de um equilíbrio na distribuição das bolsas, além de um critério que venha melhor servir aos interesses do País.

Para terminar esta parte do trabalho, compusemos ainda os quadros número 4, 5 e 6, onde se pode apreciar a posição do Brasil no conjunto das nações latino-americanas, em 1963, 1964 e 1965; como também em relação ao total mundial em 1963, 1964 e 1965. No quadro 6 vem expressa a posição do Brasil e da América em face do total de estágios organizados desde 1959 e até 1965. Esperamos que a percentagem do Brasil, vistas as suas prementes necessidades, seja próximamente aumentada. Esta opinião tem razão de ser quando comparamos êsses elementos com os dados do quadro 7. Neste último estão indicados, para os anos de 1962 a 1965, os totais das missões técnicas francesas enviadas à América e ao Brasil, e depois calculadas as percentagens do Brasil sobre a América e sobre o total mundial.

Tenho insistido, até aqui, para que a concessão de bolsas seja feita a partir de critérios bem definidos, tendo em conta, por exemplo, as necessidades mais urgentes do País. Existe, entretanto, um elemento muito importante que deve ser levado em consideração, ou seja, a situação da indústria francesa. O que pode ser feito ponderando-se vários fatores: o avanço relativo do setor industrial francês com relação a outros países aonde estagiários brasileiros podem ser enviados, ou ainda, a importância que tem para o País tal ou qual setor da indústria em França.

Embora não possua agora, elementos para o lado brasileiro, acho que se pode aqui lançar mão de alguns dados sobre a situação da indústria francesa no importante domínio da *Pesquisa e Desenvolvimento* (Recherche et Développement, ou R.D.). Baseado em dados publicados recentemente e para o ano de 1963, extraiu-se o quadro 8, anexo.⁸

A leitura desses elementos de informação, ainda que sem outra forma de aprofundá-los, parece bastante instrutiva. Assim, é de notar-se, em se-

⁸ Cf. *Recherche et développement dans l'industrie française en 1963*, publicado pela *Délégation Générale à la Recherche Scientifique et Technique*, Paris, 1965, pg. 30/31. Sobre o importante problema da pesquisa em relação ao desenvolvimento, ver ainda *La recherche scientifique, l'Etat et la société*, in *Prospective* n° 12, Paris, 1965; *La recherche*, in *Revue Economique* nos. 1 e 2, Paris, 1964; *La recherche scientifique*, por E. RUFZ e outros, suplemento n° 918 de 12-6-1964 de *L'Economie*; *La recherche scientifique et les progrès techniques*, relatório apresentado à Presidência do Conselho, Paris, junho de 1957; *Economics of Research and Development*, editado por Richard A. Tybout, Ohio State University Press, 1965; *Education and Economic Development*, já citado.

guida, a importância do setor *aero-náutico e espacial* (21,0%), do setor *eletrônico* (20,8%), ou então, a uma distância maior: *energia nuclear* (5,1%), ou *farmácia* (5,7%). Ora, digamos que uma forma simplista de aproximação possa ser aqui admitida sem maior conseqüência. Assim, no quadro número 2 vemos que no período considerado para os estágios (1959-1964) foram enviados para esses ramos, respectivamente e em percentagem: *aeronáutica*, 2,6%; *eletrônica*, 4,8%; *energia atômica e solar*, 5,6% *farmácia* (?) não há indicação, mas para o setor *químico*, que lhe é próximo, temos 1,4%!

E que as percentagens do quadro 8 não nos iludam: elas indicam quantidades investidas, mas é sabido que, no panorama industrial francês, a química é objeto de pesquisas particularmente avançadas, da mesma maneira que a eletrônica, e ainda que a eletricidade é objeto de uma ação de pesquisa interempresarial.⁹

O final deste trabalho não impõe *conclusões*. O que tentei foi apenas fazer um certo número de *constatações*. Entretanto, a coluna mestra do que ficou exposto é algo de bastante conhecido e admitido correntemente, no mundo atual, a saber, que o *progresso científico* se tornou hoje em dia, mais do que nunca, um dos elementos primaciais do *desenvolvimento econômico*.¹⁰

⁹ Na República Federal da Alemanha, a pesquisa do setor empresarial concentra-se no Battelle-Institute em Francfort-sobre-o-Reno. Do ponto de vista estatal, a coordenação é feita pelo Ministério da Pesquisa Científica, conforme Jahresbericht 1963 des Bundesministeriums für wissenschaftliche Forschung, Bad Godesberg, 1964.

¹⁰ Cf., por exemplo, RUFZ, E. e outros, op. cit. pág. 9. Cf. também as indicações da nota 9. Também, GALBRAITH, J. K., *Economic development*, Harvard, 1964. especialmente pg. 77 e segs.

O saber, seja a formação universitária ou o aperfeiçoamento pós-universitário, é, em essência, um investimento. A educação aliada à pesquisa e desenvolvimento (R & D do vocabulário internacional), trazem, rapidamente, os maiores benefícios. E é isto o que se busca.¹¹

Dessa maneira, a concessão de bolsas considerada como um investimento, *pode e deve* participar ativamente do esforço de desenvolvimento econômico do País. Ela deve ser ordenada de modo a atender a setores fundamentais da vida econômica nacional e canalizada, em volume cada vez maior, para aqueles países onde tais setores tenham atingido um grau de rendimento dos mais altos. Neste sentido, o esforço não deve ser somente do Estado, mas também seria profícuo incentivar as empresas particulares de maior importância na vida nacional, para que enviem estagiários (inclusive a suas expensas) aos centros mais desenvolvidos do seu setor de atividade. Às vezes, não esqueçamos, e isso já tem acontecido, a firma brasileira é filial de uma empresa alemã, suíça, norte-americana ou francesa. Tal situação pode perfeitamente ocorrer para que um número cada vez maior de estagiários possa ser enviado.

O fato é que, nas circunstâncias atuais, o Estado e a empresa particular *devem*, mais do que nunca, coordenar

¹¹ Algumas apreciações sobre o problema relacionado com a economia brasileira in BAER, W., *Industrialisation and economic development in Brazil*, Homewood, Illinois, 1965, pg. 187 e segs. Sobre a necessidade do diálogo Universidade e Empresa, ver a clara posição do Professor Raimundo Augusto de CASTRO MONIZ DE ARAGÃO, *Educação para o desenvolvimento*, in CAPES, Boletim nº 156, de novembro de 1965, pgs. 4/5. Sobre a criação de um "Ministério da Ciência", no Brasil, ver CAPES, Boletim nº 146, de janeiro de 1965, pgs. 5/6.

seus esforços aproveitando e fazendo render o mais possível essa fonte de *capital* constituída pelas bôlsas-de-es-

tudo e estágios. *Esforço criterioso e seleção rigorosa* podem, desde já, trazer os maiores benefícios ao País.

BOLSISTAS BRASILEIROS DO GOVERNO FRANCÊS
(Relations Culturelles)

	1962-1963	1963-1964	1964-1965	1965-1966
<i>Bôlsas ditas "Culturais" ou de ensino</i>				
Contingente do ano.....	53	56	61	--
Bôlsas Renovadas além do Contingente	14	18	30	--
<i>Bôlsas de cooperação técnica</i>				
Contingente.....	9	15	13	--
Renovações.....	3	4	8	--
<i>Bôlsas Religiosas</i>				
Contingente.....	15	22	18	--
Renovações.....	4	4	7	--
<i>Bôlsas de 3.º ciclo</i>				
(Estas Bôlsas são atribuídas em Paris sobre um Contingente especial).....	1	1	1	--
TOTAL.....	99	120	138	119

QUADRO N.º 1

Estágios organizados pela A.S.T.E.F. para os quadros brasileiros entre 1959 e 1965

	Para 1959	Para 1960	Para 1961	Para 1962	Para 1963	Para 1964	Para 1965
1 Agricultura — Indústria							
Agrícola e Alimentar.....	--	3	3	--	1	10	9
2 Hidráulica Agrícola.....	--	--	--	2	4	--	6
3 Técnicas Sanitárias.....	--	--	3	--	5	2	--
4 Higiene e Saúde Pública.....	--	--	--	--	--	2	4
5 Arquitetura — Construção e Urbanismo.....	18	25	19	15	27	18	9
6 Construção Civil.....	18	--	13	12	8	7	10
7 Frio, Aquecimento e Acondicionamento do Ar.....	2	--	1	1	2	2	1
8 Prospeção e Exploração Mineral.....	--	--	1	1	3	5	6
9 Pesquisa sobre Carvão.....	--	1	3	1	--	--	--
10 Petróleo e Gás.....	2	6	3	2	--	2	11
11 Energia Atômica e Solar.....	1	3	3	8	20	12	9
12 Siderurgia Metálica e Fundição.....	2	5	4	4	11	3	2
13 Indústria Mecânica Automobilística.....	--	6	6	4	6	1	4
14 Indústrias Diversas para Transformação de Metais.....	8	5	6	3	6	--	--
15 Química (Institutos e Indústrias).....	--	--	1	3	2	2	4
16 Indústrias Têxteis.....	--	--	--	1	--	1	1
17 Electricidade — Equipamentos elétricos.....	16	14	18	19	16	9	7
18 Electrónica — Rádio — Telecomunicações.....	2	15	11	17	12	9	4
19 Aeronáutica.....	--	9	6	11	10	6	--
20 Estradas de Ferro.....	2	6	4	2	3	3	1
21 Transportes Rodoviários, Marítimos e Diversos.....	--	--	1	--	--	--	8
22 Técnicas e Indústrias Diversas.....	1	6	2	2	13	21	17
23 Pesquisas Científicas.....	--	--	3	1	2	4	2
24 Serviços Públicos — Economia e Finanças — Planificação — Estatística — Seguros e Bancos.....	10	10	14	12	13	25	47
25 Administração de Empresas — Produtividade.....	--	--	--	--	--	--	--
26 Ensino Técnico — Formação Profissional.....	--	7	11	8	11	4	10
27 Serviços Públicos — Administrativos Jurídicos de Segurança.....	--	--	--	--	--	--	--
28 Museologia.....	--	--	--	--	12	5	4
29 Medicina — Cirurgia.....	--	--	--	--	1	23	28
TOTAIS.....	82	121	136	129	188	176	201

QUADRO N.º 2

Estagiários recebidos pela A.S.T.E.F.
percentagens segundo ramo de atividade

RAMOS	Média 1959-1963	Total 1964-1965	Total geral	Percentagens	Observações
1 Agricultura — Indústria					
Agrícola e Alimentar.	1	19	20	4,0	O quadro foi composto, levando-se em conta o fato de que até 1963, inclusive, foram adicionados pela A.S.T.E.F. estágios começados em um ano e terminados no seguinte, e dessa forma computou-se duplamente; tentou-se uma "correção" da seguinte maneira:
2 Hidráulica Agrícola	1	6	7	1,1	
3 Técnicas Sanitárias	1	2	3	0,6	
4 Higiene e Saúde Pública	—	6	6	1,2	
5 Arquitetura — Construção e Urbanismo	20	27	47	9,3	
6 Construção Civil	10	17	27	5,4	
7 Frio, Aquecimento e Acondicionamento do ar	1	3	4	0,8	
8 Prospeção e Exploração Mineira	1	11	12	2,4	
9 Pesquisa sobre Carvão	1	—	1	0,2	
10 Petróleo e Gás	2	13	15	3,0	
11 Energia Atômica e Solar	7	7	21	2,8	
12 Siderurgia Metálica e Fundição	5	5	10	2,0	
13 Indústria Mecânica Automobilística	4	5	9	1,8	
14 Indústrias Diversas para Transformação de Metais	5	—	5	1,0	
15 Química (Institutos e Indústrias)	1	6	7	1,4	
16 Indústrias Têxteis	—	2	2	0,1	
17 Eletricidade — Equipamentos Elétricos	16	16	32	6,3	
18 Eletrônica — Rádio — Telecomunicações	11	13	24	4,8	
19 Aeronáutica	7	6	13	2,6	
20 Estradas de Ferro	3	4	7	1,4	
21 Transportes Rodoviários, Marítimos e Diversos	—	8	8	1,6	
22 Técnicas e Indústrias Diversas	4	38	42	8,4	
23 Pesquisas Científicas	1	6	7	1,4	
24 Serviços Públicos — Economia e Finanças — Planificação — Estatística — Segurança — Bancos	11	72	83	16,5	
25 Administração de Empresas — Produtividade	(A)	(A)	(A)	(A)	
26 Ensino Técnico — Formação Profissional	7	14	21	4,2	
27 Serviços Públicos — Administrativos Jurídicos de Segurança	(A)	(A)	(A)	(A)	
28 Museologia	—	9	9	1,8	
29 Medicina — Cirurgia	2	51	53	10,5	
TOTAIS	122	381	502	100,0	

(A) Os totais dos ramos 24, 25 e 27 não foram especificados nos documentos que obtive até 1963, desse modo, tanto a média 1959/1963 como a adição 1964/1965 foram computados globalmente.

QUADRO N.º 3

Repartição global dos estágios pelos setores de atividade econômica.
Média 1959 a 1963 adicionada ao total 1964 + 1965.

SETORES	Total de Estágios	Percentagens	Percentagem Dese Javel
Energia	76	15,1	20,0
Primário	39	7,8	20,0
Secundário	103	20,5	40,0
Terciário	284	56,6	20,0
TOTAL	502	100,0	100,00

N.B. — Na composição do quadro levou-se em consideração o setor da atividade econômica atingido, em princípio, pela especialidade do estagiário. Preferiu-se separar o setor de *Energia* para melhor clareza. Ao lado, juntou-se uma hipótese de percentagem ideal de distribuição dos estágios.

QUADRO N.º 4

Posição do Brasil entre alguns países americanos tendo enviado estagiários em 1963, 1964, 1965.

PAÍSES	ANOS			PERCENTAGENS		
	1963	1964	1965	1963	1964	1965
Argentina.....	198	134	132	23,9	18,4	16,3
Brasil.....	187	176	204	22,5	24,1	25,1
Canadá.....	37	41	38	4,5	5,6	4,7
Chile.....	48	43	69	5,8	5,9	8,5
Colômbia.....	53	44	61	6,4	6,0	7,5
México.....	91	64	62	11,0	8,8	7,6
Peru.....	54	53	46	6,5	7,2	5,7
Outros.....	161	175	200	19,4	24,0	24,6
TOTAL.....	829	730	812	100,0	100,0	100,0

QUADRO N.º 5

Posição do Brasil no total mundial de estágios em comparação com a Argentina e a América.

PAÍSES	ANOS			PERCENTAGENS		
	1963	1964	1965	1963	1964	1965
Brasil.....	187	176	204	7,6	7,0	7,5
Argentina.....	198	134	132	8,0	5,3	4,9
América.....	829	730	812	33,7	29,2	30,1
TOTAL MUNDIAL	2 453	2 495	2 693	—	—	—

QUADRO N.º 6

Total geral de estágios organizados pela A.S.T.E.F. de 1959 a 1965 e posição do Brasil.

	Estágios 1959 a 1965	Porcentagem
Brasil.....	935	7,3
América.....	4 157	32,5
TOTAL MUNDIAL.....	12 761	—

QUADRO N.º 7

Posição do Brasil em relação à América e ao total mundial de missões francesas de cooperação técnica enviadas ao exterior.

REGIÕES	1962	1963	1964	1965	Total 1962 a 1965	Percentagens	1962	1963	1964	1965	Percentagem geral] 1962 a 1965
Brasil	51	32	43	55	181	Brasil s/América....	32,4	52,4	39,8	35,7	37,7
						Brasil s/total mundial.....	18,2	14,8	13,4	14,2	15,0
América	157	61	108	154	480	América s/total mundial.....	56,2	28,2	33,8	40,0	40,0
Total mundial.....	279	216	319	385	1 199	—	—	—	—	—	—

QUADRO N.º 8

Repartição das somas destinadas à pesquisa e desenvolvimento segundo ramo de atividade em França, 1963

ATIVIDADES	Percentagens
Engenharia Nuclear.....	5,1
Petróleo.....	4,5
Siderurgia.....	3,4
Metais não Ferrosos.....	1,9
Mecânica.....	5,2
Aeronáutica e Indústria Espacial.....	21,0
Construção Elétrica.....	5,1
Eletrónica.....	20,8
Vidro, cimento, cerâmica.....	2,2
Química.....	6,2
Farmácia.....	5,7
Indústria Alimentar e Agrícola.....	0,6
Têxteis.....	2,6
Engenharia.....	2,4
Outras.....	11,3
TOTAL.....	100,0

Repartição total das somas destinadas a pesquisa e desenvolvimento segundo o estatuto jurídico das empresas, 1963, em francos.

Centros Técnicos Profissionais.....	4,5 %	138 Milhões de F.
Sociedades de Monopólio Estatal (Eletricidade; Gás; Estradas de Ferro).....	8,3 %	258 Milhões de F.
Empresas particulares.....	87,2 %	2 707 Milhões de F.
TOTAL.....	100,0 %	3 103 Milhões de F.

Alguns dados sôbre bôlsas em outros Países

Alemanha — Bôlsas concedidas a brasileiros, 1963/64

Novas bôlsas	29
Prorrogadas	38
	<hr/>
TOTAL	67

N.B. — O organismo que concede as bôlsas é o Deutscher Akademischer Austauschdienst (D.A.A.D.), porém, outros organismos o podem fazer, assim, por exemplo: Fundação Ibero-América (Hamburgo); ou então pode-se dar o caso de emprêsas particulares concederem bôlsas, exemplo: Siemens, Telefunken, etc. . .

Suíça — Bôlsas concedidas, 1964/65

Oferecidas 10 bôlsas, utilizadas 8 bôlsas.

N.B. — As bôlsas têm que ser pedidas, no Rio, à Embaixada da Suíça.

Se entendemos a educação em seu sentido amplo de processo de integração dos indivíduos à sociedade, com a conseqüente preservação da cultura grupal, verificamos que educação e antropologia se relacionam intimamente, por tratarem ambas da herança social através das gerações, bem como dos mecanismos por meio dos quais essa transmissão se efetua.

Entretanto, a despeito da similitude de seu objeto de estudos, os profissionais da educação e da antropologia raramente se conjugam numa mesma tarefa prática. Enquanto os primeiros estão permanentemente voltados

para os aspectos formais e legais da educação, os antropólogos quase sempre desconhecem as particularidades dos sistemas educacionais modernos, com toda a sua complexidade de normas, concentrando suas atenções no processo de aprendizagem das sociedades pré-letradas ou em aspectos da educação assistemática nas culturas industriais.

Essa carência de intercâmbio é certamente nociva, porque o formal e o informal não constituem senão aspectos de uma mesma realidade.¹ Contudo, mesmo nos Estados Unidos, onde os estudos de antropologia tiveram

* Resulta o presente artigo do roteiro de palestra proferida pelo autor na Faculdade de Filosofia Santa Úrsula, no Rio de Janeiro, a 16-6-66.

** Antropólogo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

¹ Ensina Peter Blau: "Freqüentemente os cientistas sociais fazem uma dicotomia entre a organização formal e a informal, e procuraram situar cada dado em uma dessas categorias. Este procedimento pode confundir, já que a distinção é meramente analítica; concretamente só existe uma única organização". Cf. Peter Blau, *La Burocracia en la sociedad moderna*, Biblio-

teca del hombre contemporáneo, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1962.

Também Anthony Leeds esclarece: "Há muito se sabe que o diagrama da organização formal de qualquer associação ou sistema de associações não reflete os arranjos totais da organização e que, de fato, muitos tipos importantes de relações socioculturais ocorrem "fora" da estrutura formal do sistema em observação". Cf. "Fatores Culturais em Educação: Brasil, Índia, Estados Unidos, União Soviética — alguns problemas de antropologia aplicada", in *Educação e Ciências Sociais*, nº 20, Rio de Janeiro, maio-agosto de 1963.

grande desenvolvimento,² perderam problemas de entendimento entre êsses especialistas. Nem os educadores encaram sempre suas instituições de ensino como sistemas dentro da sociedade, nem os antropólogos elaboram projetos de trabalho que possibilitem a compreensão plena de determinados problemas educativos.³ Comentando êsse fato, assinalou Fred Eggan, da Universidade de Chicago, que embora uns e outros, quando reunidos, concordem num plano mais elevado de abstrações, raramente descem a casos concretos ou formulam projetos conjuntos de pesquisas.⁴ Por isso mesmo J. L. Fischer admitiu recentemente, no *Biennial Review of Anthropology*, que, apesar de ser abundante a literatura sôbre educação, pouco dela é escrita sob perspectiva antropológica.⁵

É sabido, porém, que existem áreas problemáticas no campo da educação hodierna para cujo entendimento e solução os antropólogos poderão colaborar. Limitada em seus primórdios ao estudo de povos primitivos, a antropologia, embora vinculada nessa época aos interesses políticos do colonialismo europeu, nem por isso deixou de fornecer subsídios indiscutivelmente

² Segundo Cora DuBois, em 1959 havia 826 membros credenciados na *American Anthropological Association*. O progresso dos estudos antropológicos nos Estados Unidos foi fortemente motivado pelas questões referentes às reservas territoriais de numerosos grupos indígenas, pela questão racial envolvendo populações negras e pelas minorias étnicas oriundas da volumosa imigração para os Estados Unidos em fins do século passado e na primeira década do atual. Cf. Cora DuBois. "Os objetivos atuais da Antropologia nos Estados Unidos", in *Panorama das Ciências do Comportamento*, Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 1964.

³ Devem porém ser lembradas as experiências pioneiras de Maria Montessori,

te válidos para a compreensão e o exame crítico-comparativo de diferentes grupos humanos. Mesmo os que fazem restrições aos métodos antropológicos reconhecem, como o sociólogo Robert Bierstedt, que "na verdade, os antropólogos deram grandes contribuições ao pensamento contemporâneo referente à Sociologia, à Ciência Política, ao Direito e à Economia — contribuições que têm sido de maior importância mesmo quando não totalmente originais ou exclusivamente antropológicas. Tais contribuições, de tão conhecidas, não precisam ser expostas. A noção de relatividade cultural, por exemplo, é indispensável em qualquer pesquisa objetiva sôbre as sociedades humanas. O estudo comparativo das sociedades não poderia de maneira nenhuma ser levado a efeito sem os dados minuciosos colhidos pelos antropólogos entre os povos sem escrita largamente separados no espaço. Sômente por meio de uma profunda apreciação de culturas contrastantes, e de costumes "perversos" e exóticos, é que o sociólogo é capaz de alcançar essa largueza de vistas sem a qual não poderia esperar compreender a sua própria sociedade".⁶

Graças a tais estudos passamos portanto a perceber melhor determinadas

educadora italiana que aplicou no comêço dêste século a antropologia física à educação, ao estudar crianças anormais. É de sua autoria o livro *Antropologia Pedagógica*.

⁴ Cf. "A Antropologia Social e o Sistema Educacional", in *Educação e Ciências Sociais*, n.º 10, Rio de Janeiro, abril de 1959.

⁵ Cf. Bernard J. Siegel, *Biennial Review of Anthropology — 1965*, Stanford University, California, 1965, p. 239.

⁶ Cf. Robert Bierstedt, "As limitações dos métodos antropológicos em sociologia", in *Textos de Sociologia*, n.º 1 — Problemas de abordagem interdisciplinar. Instituto de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 1963.

situações de vida, como ângulo informal da educação, e a encontrar em nossa própria sociedade significação sociocultural em atitudes discentes que até então considerávamos "naturais". Sabemos, através de pesquisas de campo, que o que é bom para um grupo pode não ser para outro. O estímulo à emulação intelectual entre os alunos, por exemplo, muito aplicado em nossos sistemas escolares, não poderia ser usado com proveito entre os índios Hopi, tribo *pueblo* dos planaltos semidesérticos do Arizona. Aí, as condições mesológicas são tão hostis que o grupo, ao sentir o impacto da cultura ocidental, percebeu que só poderia sobreviver como grupo reforçando a sua própria solidariedade interna, o que pressupunha ausência de competição.

O comportamento de grupos primários na escola, o sistema de lideranças, as atitudes e valores dos mestres, as formas de agrupamento, os estereótipos que interferem na natureza do ensino ministrado, os aspectos diferenciais da sociabilidade dos educadores conforme os níveis de idade, os sistemas internos de *status* e as influências sociais extra-escolares no processo de instrução formal são assim alguns dos aspectos para cujo entendimento a antropologia pode colaborar, seja colocando à disposição dos educadores seu rico acervo de experiências em sociedades diferentes,⁷ seja fornecendo a eles técnicas de abordagem extrema-

mente úteis, como a observação participante, os estudos de caso, as histórias de vida e as autobiografias.

O problema da identificação do indivíduo perante si próprio e a sua sociedade é um dos temas de grande interesse para os antropólogos, e tem incalçáveis implicações práticas para os educadores. Sabemos que no decurso de nossas vidas assumimos diversas identidades distintas, que redefinim simultaneamente nossa auto-imagem e nossa imagem social. Esse processo ocorre em todos os agrupamentos humanos, simples ou complexos, com a única diferença de que nestes é maior o número de diversificadas identidades adultas onde cada indivíduo deve ser iniciado. Dêse ponto-de-vista, poder-se-ia dizer que a educação é um meio de encorajar as pessoas a desenvolver suas identidades de forma socialmente aceitável. No processo de passagem de uma identidade a outra podem, no entanto, surgir conflitos íntimos, derivados muitas vezes de não-reconhecimento, pela comunidade, da nova identidade assumida, ou das ameaças ou temores de que isso ocorra. Colaborar para que a transição se faça de modo harmônico é o objetivo dos chamados ritos de passagem ou transição, como as cerimônias de formatura e os atos de posse ou compromisso, após os quais a nova situação é acatada pela coletividade. Deve também ser esse um dos objetivos da educação formal.

Em sua vida escolar, o estudante sofre, no mínimo, quatro mudanças de identidade: quando se desgarrá uma parte do dia do ambiente doméstico acolhedor e restrito e passa a experimentar formas novas de interação com os colegas; quando atinge a puberdade, a juventude e por fim a idade adulta. Em todos esses casos, o papel

⁷ Um alentado esforço de esquematização, para fins metodológicos, do processo educativo, com base no material empírico oriundo de numerosas pesquisas de campo, pode ser encontrado no artigo "Um esquema pluricultural de educação", de Jules Henry, professor de Antropologia da Universidade de Washington; publicado em *Educação e Ciências Sociais*, nº 21, Rio de Janeiro, setembro-dezembro de 1962.

da escola consiste em cooperar com a família e a comunidade para que o indivíduo seja eficazmente preparado para o desempenho satisfatório de papéis sociais correspondentes a cada uma dessas identidades, de sorte a ser aceita pela comunidade cada nova identificação pessoal que assume. Nem todavia isso acontece. "Quão freqüentemente — observou o antropólogo Ward H. Goodenough — contribuimos nós para a derrota de nossos objetivos educacionais por tacharmos de desclassificados para a educação precisamente aqueles que estavam mais empenhados em recebê-la". E exemplifica narrando o caso de um estudante ao qual foi negado por duas vezes consecutivas uma bolsa-de-estudos em favor de outro com piores graus de aproveitamento. A congregação baseou sua recusa num conceito estereotipado que classificava como estudante bisonho, tendo em vista sua educação prévia. De nada valeu, nesse caso, o empenho do aluno para modificar sua condição e os bons resultados obtidos, pois tinha contra ele a barreira de uma opinião docente já firmada e inalterável.

A angústia que acompanha o aluno, sempre que deve submeter-se a exames, freqüentemente o leva, pelo medo de que não corresponda à expectativa, a fugir à situação ou predispor-se emocionalmente contra as disciplinas que constituem seu objeto de estudos. Goodenough admite que "onde todos os esforços intelectuais se transformam num teste sério sobre o valor

⁸ Para um estudo mais detalhado das relações entre educação e identidade, v. Ward H. Goodenough, "Educação e Identidade", in *Antropologia e Educação*, Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 1963.

⁹ A mais recente expressão desse estímulo foi o Congresso Mundial dos Ministros da Educação sobre a eliminação do Analfabetismo, realizado em Teerã de 8 a

do indivíduo como pessoa, em vez de algo para ser apreciado por seu valor intrínseco, o resultado provável é um grupo de antiintelectuais. Se nosso objetivo intelectual é criar pessoas competentes na execução de certas rotinas mentais, através das quais possam ganhar bem a vida, atingimos pleno êxito. Se nosso alvo é estimular um interesse permanente em assuntos intelectuais, não estamos agindo acertadamente".⁸

Os antropólogos especializados em lingüística são de grande utilidade para os programas de alfabetização como os que a UNESCO vem estimulando em diversos países.⁹ Tendo em vista a extrema variedade de papéis que a linguagem e a atividade lingüística desempenham de grupo para grupo, eles nos esclarecem acerca dos problemas eventuais com que se defronta uma equipe de alfabetizadores em certas comunidades, e fornecem a chave para a superação dos obstáculos técnicos pendentes. O êxito de alfabetização, em mais de um caso, fica assim vinculado ao conhecimento prévio do universo vocabular e à compreensão das rotinas lingüísticas preexistentes, o que envolve não só os modos específicos de comunicação verbal mas também o significado cultural subjacente.

Dell H. Hymes¹⁰ nos oferece numerosos exemplos da especificidade lingüística de grupos indígenas e o papel de resistência ou aceitação em face do idioma nacional: no México, os 27-19 de setembro de 1965, com a participação de 88 delegações nacionais, inclusive a do Brasil. Cf. UNESCO, *Congrès mondial des Ministres de L'Éducation sur l'Élimination de l'Analphabétisme* — Rapport final.

¹⁰ Cf. "As fundações da linguagem do ponto de vista evolucionista" in *Antropologia e Educação*, Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 1963.

potecas do istmo de Teuantepec adotaram o espanhol mas conservaram orgulhosamente sua língua nativa; no Brasil, porém, os fluniós, do interior do Nordeste, várias vezes, nos três últimos séculos, resistiram à assimilação, transferindo-se de um lugar para outro. Com isso, preservaram a própria língua, símbolo de sua identidade distinta.¹¹

A educação bilíngüe se afigura indispensável aos programas oficiais de aculturação aplicáveis às diferentes sociedades tribais que já mantenham contato com a correspondente sociedade nacional. A aculturação por certo já existe nas comunidades assim definidas independente dos programas a elas destinados; o papel deste consiste em adotar providências de ordem prática, com base no material empírico coligido, para que ela se faça para cada grupo com um mínimo de conflitos. E como elementos cardinal de tais providências deve permanecer a idéia de que o processo de aculturação não é só bilíngüe mas também bicultural, ou seja, envolve simultaneamente a adoção de novos traços culturais e a preservação de outros. Não foi outra a orientação que Juan Comas tentou imprimir à Missão Andina, grande projeto de aculturação indígena em Rio Bamba, Puno-Tambopata e Pillapi, comunidades indígenas do Equador, Peru e Bolívia.¹²

¹¹ Atualmente em número aproximado de mil, os fulniós ou carnijós se acham integrados ao Pósto Indígena Dantas Barreto, em Águas Belas, sul de Pernambuco.

¹² Cf. Juan Comas, "La misión Andiana y la Aculturación Indígena", separata de *America Indígena*, nº 3, vol. XIX, México, julho de 1959.

¹³ Cf. Roberto Cardoso de Oliveira, *O Índio e o Mundo dos Brancos*, Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1964.

É certo que tais programas poucas vezes lograram seus objetivos. No Brasil, por exemplo, vêm assumindo aspectos dramáticos os problemas da relação entre grupos indígenas e segmentos da população nacional instalados em frentes pioneiras, cujo caráter de oposição, habitualmente negligenciado nos conceitos clássicos de "aculturação" e "mudança social" da etnologia americana e inglesa, foi sublinhado por Roberto Cardoso de Oliveira, ao elaborar o conceito de "fricção inter-étnica".¹³

Quanto à sociedade nacional propriamente dita, nos poucos trabalhos de campo até o presente realizados no Brasil, por cientistas sociais, sobre educação sistemática, ou, o que é menos raro, com referências tangenciais a ela, ganha realce a noção de que as instituições de ensino primário em grande parte de nossos núcleos interioranos estão ainda fechadas sobre si mesmas, não se integrando construtivamente na comunidade a que devem servir nem cumprindo a contento as disposições pedagógicas preconizadas pelos poderes competentes extralocais. "A escola que, em princípio, deveria desempenhar esse papel de agência de enriquecimento de experiência e de grande articuladora da nacionalidade brasileira, continua fracassando no alcance dos fins a que ela mesma se destina".¹⁴ E embora seja válida a afirmação de Robert J.

¹⁴ Cf. Josildeth Gomes, "A educação nos estudos de comunidades no Brasil", in *Educação e Ciências Sociais*, nº 2, Rio de Janeiro, agosto de 1966. Para um balanço crítico dos estudos de comunidades no Brasil, v. Maria Lais Mousinho Guidi, "Elementos de Análise dos Estudos de Comunidade realizados no Brasil e publicados de 1948 a 1960", in *Educação e Ciências Sociais*, nº 19, Rio de Janeiro, janeiro-abril de 1962.

Havighurst de que "atualmente parece não existir no mundo um só lugar em que a educação seja simplesmente um fator de perpetuação de modos de vida e crenças tradicionais",¹⁵ o papel da escola brasileira como instrumento de mudança social e modernização de estilos de vida ainda é, pelo que indicam estudos de campo, suplantado por sua função conservadora.

Naturalmente, ambas as funções — a conservadora e a inovadora — coexistem em qualquer sistema escolar moderno; o que varia é a influência dominante de uma ou outra. O antropólogo norte-americano Anthony Leeds admite, em artigo já citado, que "o sistema educacional brasileiro é claramente conservador e transmissor de metas, desde que em suas metas, nos conceitos sobre aprendizagem, na disciplina exigida pela escola, no conteúdo de livros de texto e currículo etc. os valores sociais e as relações sociais são perpetuados e reforçados com quase absoluta ausência de uma nova idéia, afetando o professor e o estudante". E atribui essa característica à fase *tradicional-transicional* por que passamos, ou seja, à sobrevivência de traços patriarcais inerentes à passada ordem senhorial e agrária-rural na nova estrutura urbana-industrial que gradativamente se impõe no panorama social brasileiro.

A maior contribuição da antropologia à educação prende-se contudo à idéia de que os traços culturais de um gru-

po não se transmitem de geração em geração através das células sexuais, pela herança biológica, mas pela aprendizagem. A importância desse conceito primário reside na destruição do mito da superioridade racial, em cujo nome se comentaram, na Segunda Guerra Mundial, os mais monstruosos crimes de genocídio.

No Brasil, durante muito tempo procurou-se justificar nossas insuficiências educacionais apelando para o argumento racial: pela presença dominante de negros e mestiços, éramos vistos como um povo racialmente inferior, e daí derivava o nosso atraso. O analfabetismo, o baixo nível de nossa educação sistemática, a inferioridade em relação ao progresso material de outros povos, tudo isso era atribuído a uma suposta e fatal inferioridade de raça. Até mesmo intelectuais que tentavam compreender objetivamente os problemas e aflições de nosso povo, como Oliveira Viana e Euclides da Cunha, no começo deste século, sofreram a influência perniciosa de tais preconceitos, em cuja defesa tanto se esmerou, entre outros, o arianista Nina Rodrigues.

Foi um antropólogo — Roquette Pinto — quem primeiro se insurgiu contra essas idéias. Sua importância para a educação brasileira não reside apenas em ter sido o introdutor, em nosso País, da radiodifusão educativa e do emprêgo, para fins de instrução formal, de recursos audiovisuais.¹⁶

¹⁵ Cf. Roberto J. Havighurst, "Como a educação muda a sociedade", in *Educação e Ciências Sociais*, nº 4, Rio de Janeiro, março de 1967.

¹⁶ Já em 1910 Roquette Pinto usava, pela primeira vez, o cinema para fins educativos e de pesquisa científica de assuntos brasileiros. Cf. Carlos Vieira "Cinema na escola brasileira", in *Revista MEC*, nº 33.

Foi em abril de 1923 que começaram, por sua iniciativa, os programas culturais da PRA-2, *Rádio Sociedade do Rio de Janeiro*, hoje *Rádio Ministério da Educação*. Sobre sua vida e obra, v. Pedro Gouvêa Filho, "Roquette Pinto, Antropólogo e Educador", in *Educação*, órgão da *Associação Brasileira de Educação*, nº 48, junho de 1955 e nº 49, setembro de 1955.

Consciente do papel civilizador que negros e mestiços desempenharam entre nós, Roquette Pinto, já em 1912, assestava baterias contra o que chamava com propriedade de "heresias antropológicas", mostrando que o que se impunha era a extinção das precárias condições de vida — verdadeiras causas do problema — através da produção de riquezas e do esforço educativo em torno dêsse objetivo: "É preciso pois, meus amigos, ensinar ao nosso povo, primeiro, a produzir riquezas para sair de sua miséria..." "... não esqueçamos, por amor ao preconceito disfarçado ou manifesto, que o problema nacional não é transformar os mestiços do Brasil em gente branca. O nosso problema é a educação dos que aí se acham, claros ou escuros..." Em sua principal obra, os *Ensaio de Antropologia Brasileira*, retoma a defesa do homem brasileiro: "Riqueza natural é água parada que não move moinhos. Nesse terreno, o trabalho vale muito mais do que o capital. E o trabalho — é o homem. Só êle, pela inteligência ou pelos músculos, empresta valor às coisas..." Do ponto-de-vista fisiológico, as pesquisas provaram que os cruzamentos entre brancos x negros e brancos x índios

dão sempre tipos normais, a menos que os progenitores sejam portadores de heranças mórbidas". "... Em geral, tem-se o hábito de considerar degenerados, mestiços que são apenas doentes ou disgenésicos. Não é o cruzamento, é a doença a causa do aspecto débil de muitos dêles". "Do ponto-de-vista intelectual os mestiços não se mostram em coisa alguma inferiores aos brancos. Os mestiços que recebem instrução técnica (mecânica, operários especializados etc.) são tão bons quanto os europeus". "É preocupação ociosa e anticientífica pretender que o Brasil seja um dia habitado por um só tipo antropológico. Só os que confundem raça e povo desejam para êste País aquela unidade utópica". "A antropologia prova que o homem no Brasil precisa ser assistido e não substituído".

Com êsse esforço sério e empiricamente fundamentado de reabilitação do homem brasileiro, Roquette Pinto salientou a importância da antropologia como suporte científico de aspirações democráticas em educação, mostrando que ela e as demais ciências humanas podem e devem ser também expressões genuínas de humanismo.

Documentação

Título IV
Da Família, da Educação
e da Cultura

Art. 101 — A família é o núcleo
básico da sociedade e possui
plena liberdade religiosa.

§ 1º — O casamento é indissolúvel.

§ 2º — O casamento tem caráter
civil e religioso. O Estado
garantirá ao cidadão o acesso
à educação e à cultura e
à livre expressão artística.

§ 3º — O casamento é indissolúvel
até a morte do cônjuge.

§ 4º — O casamento é indissolúvel
até a morte do cônjuge.

§ 5º — O casamento é indissolúvel
até a morte do cônjuge.

§ 6º — O casamento é indissolúvel
até a morte do cônjuge.

§ 7º — O casamento é indissolúvel
até a morte do cônjuge.

§ 8º — O casamento é indissolúvel
até a morte do cônjuge.

§ 9º — O casamento é indissolúvel
até a morte do cônjuge.

§ 10 — O casamento é indissolúvel
até a morte do cônjuge.

Educação e Cultura na Constituição de 1967

Em fins de seu mandato, o Presidente Castelo Branco enviou ao Congresso Nacional anteprojeto constitucional que, após tramitação pelas comissões legislativas, foi promulgado a 25 de janeiro último, com o título de "Constituição do Brasil de 1967", entrando em vigor a 15 de março. Divulgamos o Título IV que versa os assuntos de educação e cultura, tendo em vista a realização de eventuais estudos comparativos de textos constitucionais, seja quanto à filosofia educacional, à política ou à organização escolar.

Título IV

Da Família, da Educação e da Cultura

Art. 167 — A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos Podêres Públicos.

§ 1º O casamento é indissolúvel.

§ 2º o casamento será civil e gratuita a sua celebração. O casamento religioso equivalerá ao civil se, observados os impedimentos e as prescrições da lei, assim o requerer o celebrante

ou qualquer interessado, contanto que seja o ato inscrito no registro público.

§ 3º O casamento religioso celebrado sem as formalidades dêste artigo terá efeitos civis se, a requerimento do casal, fôr inscrito no registro público, mediante prévia habilitação perante a autoridade competente.

§ 4º A lei instituirá a assistência à maternidade, à infância e à adolescência.

Art. 168 — A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Podêres Públicos.

§ 2º Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Podêres Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I — O ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II — o ensino dos 7 aos 14 anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III — O ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV — o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio;

V — o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de títulos e provas quando se tratar de ensino oficial;

VI — é garantida a liberdade de cátedra.

Art. 169 — Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.

§ 2º Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 170 — As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único. As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Art. 171 — As ciências, as letras e as artes são livres.

Parágrafo único. O poder público incentivará a pesquisa científica e tecnológica.

Art. 172 — O amparo à cultura é dever do Estado.

Parágrafo único. Ficam sob a proteção especial do poder público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas.

Formação do Professor Primário em Nível Superior

Heloísa Marinho *

Depende a formação do professor primário da orientação do ensino na escola elementar. O Sistema Estadual de Educação do Estado da Guanabara (Lei 812), em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases, deverá promover o desenvolvimento integral da personalidade do aluno e sua participação consciente e livre na obra do bem comum.

De acôrdo com a Lei, o ensino deve ser ajustado ao aluno, visando a sua integração social (Lei 812, art. 1º).

Mudanças sócio-econômicas modificaram a função da escola. Nos centros urbanos grande número de crianças de seis a sete anos iniciam a vida escolar carentes de vivências e conhecimentos indispensáveis à aprendizagem da leitura e da escrita. Demonstram pesquisas realizadas no Instituto de Educação do Estado da Guanabara que a criança do meio econômico pobre ou remediado ingressa na escola primária, em média, com atraso de dois anos de desenvolvimento. Nossa escola primária está falhando e continuará a falhar, enquanto não suprir vivências indispensáveis à instrução.

A escola que educa para instruir exige renovação, não só do ensino primário, como da educação do professor. As receitas padronizadas da didática tradicional não se ajustam a diferenças individuais de desenvolvimento e às modificações culturais decorrentes de uma sociedade em mudança.

O êxito do professor primário depende, não somente da matéria a ser ensinada, como de sua capacidade de aplicar na vigência do magistério conhecimentos de uma psicologia e sociologia ajustadas às condições atuais brasileiras.

A difícil missão de educar e instruir alunos em qualquer nível de desenvolvimento exige *formação superior do professor primário*. Para solucionar o difícil problema é indispensável *continuar* em nível superior, em regime de treinamento em serviço, a formação de professores primários diplomados por Cursos Normais de grau colegial, para suprir as deficiências de

* Do Instituto de Educação da Guanabara.

cultura e realizar pesquisas de renovação na área do ensino elementar.

O treinamento em serviço de professores em efetivo exercício do magistério nas *Escolas Primárias* facilita pesquisas de renovação realizadas com êxito nos Cursos de Especialização do Instituto de Educação do Estado da Guanabara.

O mesmo professor primário formado em nível superior, em regime de treinamento em serviço, será o melhor *mestre da prática de Ensino dos Cursos Normais*. Nos Estados Unidos, professores de Prática de Ensino, formados em nível superior, continuam na regência de turmas de ensino elementar para educar pelo exemplo novos professores. O ajustamento da educação à capacidade e ao ritmo da aprendizagem do aluno, exigida pela Lei 812, não pode ser ensinada por fórmulas de uma Didática Geral, afastada da criança. A arte de educar só pode ser aprendida para a vida pela própria vida. Os recursos da Psicologia, Sociologia e demais matérias de cursos de pedagogia dão nova significação e profundidade ao exercício do magistério, mas não podem substituir a experiência. Na *formação de professores de Ensino Normal* é imprescindível elevar a *nível superior a cultura e o exercício do magistério primário*.

Em Cursos pós-Normais pode o aluno mestre adquirir não somente conhecimentos, como técnicas de aplicação do Currículo Mínimo, correspondente às normas federais estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, pelo Conselho Federal de Educação.

O currículo e os programas dos cursos pós-normais superiores do Ins-

tituto de Educação devem abranger todo conjunto de disciplinas e atividades que proporcionem ao professor meios de incentivar a aprendizagem e a conduta socializada de seus alunos, tendo como objetivos:

§ 1. promover o desenvolvimento integral da personalidade e sua participação consciente e livre na obra do bem comum (Lei 812, art. 1º).

§ 2. organizar pesquisas de nível superior, visando ao estudo científico de métodos de educação que desenvolvam o raciocínio e as atividades de expressão do aluno e promovam a sua integração no meio físico e social (Lei 812, artigos 14 e 18).

§ 3. educar o professor para vida pela própria vida para que possa, no exercício do magistério, ajustar o ensino à capacidade e ao mínimo da aprendizagem do aluno, procurando obter de cada um rendimento em harmonia com suas possibilidades e, ao mesmo tempo, conduzindo-o à iniciação ao trabalho e aos hábitos de estudo (Lei 812, art. 22).

A formação superior do Professor primário, em Cursos pós-normais e de Pedagogia, deverá abranger *todo* conjunto do *Currículo Mínimo* oficial que seja a área de aplicação na prática de ensino (Lei 812, art. 77, § 4º). A psicologia, sociologia, história e filosofia da educação, bem como a administração escolar, fundamentam a cultura profissional, e o ajustamento do conteúdo dos programas às diferenças individuais e aos objetivos da educação. A matéria *Currículos e Programas do ensino primário* deverá integrar, em conjunto único, todos os aspectos da educação (Lei 812, art. 1º). A alfabetização não pode constituir fim isolado de

processo educativo que abrange a vida. A leitura, como a linguagem oral, só tem valor em função do seu conteúdo ideativo e de meio de comunicação social.

Os Cursos Pós-normais enuñerados no artigo 77 da Lei 812 têm como objetivo primordial a continuidade da educação do magistério (Lei 812 — Sistema Estadual de Educação do Estado da Guanabara).

A educação primária apresenta dentro de Currículos globalizados, ajustados à vida, diversos problemas de acôrdo com a área de aplicação:

1) *Nível de desenvolvimento dos alunos:*

a) *Idade cronológica.* Os interesses diferentes de crianças, adolescentes ou adultos requerem diversificação do ensino.

b) *capacidade individual* variável com a experiência anterior, a inteligência, dons particulares para diversas formas de atividades, exigem recursos diversos, e programas flexíveis ajustados a diferenças individuais.

2) o campo da *Iniciação escolar primária* apresenta problemas particularmente difíceis: o sistema escolar vigente, organizado em termos de matérias, não aproveita plenamente alunos capazes, nem dá o amparo necessário aos retardados.

3) *Educação para o trabalho:* o desenvolvimento sócio-econômico da nação depende não só de conhecimentos como de hábito de iniciativa e de trabalho.

4) *Educação para as horas de lazer:* O problema da recreação nos centros urbanos tem que abranger vasto campo

de atividades para atender a interesses de crianças, adolescentes e adultos.

5) As referidas áreas de aplicação do ensino elementar exigem formação diversificada de:

- a) professores primários;
- b) professores de curso normal;
- c) orientadores pedagógicos;
- d) orientadores educacionais;
- e) técnicos de educação.

6) A complexidade da educação primária torna imprescindível a formação superior de administradores.

Cursos de Formação de Professores para o Ensino Normal

ÁREA: Teoria e Prática de Educação de 1º Grau.

Considerando que, por força do artigo 77, § 4º, da Lei 812, pode o Instituto de Educação organizar Cursos de Formação de Professores para o Ensino Normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, respeitada a duração do currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação;

que, de acôrdo com a Portaria 177/66, o Conselho Estadual de Educação por unanimidade aprovou a manutenção dos referidos Cursos no Instituto de Educação nos termos da Lei 812, E.G., art. 77, § 4º;

que, de acôrdo com Parecer 340/63 do Conselho Federal de Educação, cursos pós-normais dos Institutos de Educação, organizados de acôrdo com as mesmas normas do CURSO DE PEDAGOGIA, podem constituir 1º CÍCLO do Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal,

RECOMENDAMOS a seguinte estrutura para o funcionamento do Curso de:

TEORIA E PRÁTICA DE EDUCAÇÃO DE 1º GRAU

Primeiro CICLO — *Cursos Pós-normais*, 4 semestres

Cursos de Especialização em
Educação Pré-primária
Iniciação Escolar Primária

Segundo CICLO

4 semestres

Cursos de PEDAGOGIA de formação de professores de Ensino Normal, compreendendo os seguintes ramos:

- Educação Pré-primária
- Iniciação escolar primária
- Educação de Excepcionais retardados
- Educação de excepcionais superiores
- Educação primária. Níveis 3 a 6
- Recreação

ACESSO ao Primeiro CICLO:

- 1) Diploma de Professor Primário de Grau Colegial (Lei de Diretrizes e Bases, art. 55);
- 2) vestibular;
- 3) dois anos de tempo de serviço;
- 4) exercício do magistério atual em uma turma de Jardim de Infância ou Turma inicial da Escola elementar.

ACESSO ao segundo CICLO: Certificado do Primeiro CICLO (pós-normal)

Parecer 340/63 do Conselho Federal de Educação.

DO CURRÍCULO do Curso de Teoria e Prática de Educação de 1º Grau integrante do Curso de Formação de Professores de Ensino Normal.

O Currículo de Teoria e Prática de Educação do Curso de Formação de Professores de Ensino Normal do Instituto de Educação, orientado pelos objetivos primordiais da Lei 812 (artigos 1º, 14, 18 e 22), abrange todo o conjunto de estudos e atividades que incentivam a educação do professor.

O currículo do Curso de Teoria e Prática de Educação de 1º Grau obedecerá às normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, respeitadas a duração e o currículo mínimo estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação (Lei 812, art. 77, § 4º, Portaria 177/66 do Conselho Estadual de Educação, Pareceres número 251-62, 292-62, 340-63 e 183-66 do Conselho Federal de Educação).

CURRÍCULO MÍNIMO DOS CURSOS PEDAGÓGICOS DAS FACULDADES DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

Parecer 251/62, incorporado à RESOLUÇÃO do Conselho Federal de Educação, fixando o Currículo Mínimo e a duração do Curso de PEDAGOGIA. (Portaria Ministerial 2-7-65).

1. Psicologia da Educação
2. Sociologia geral e da Educação
3. História da Educação
4. Filosofia da Educação
5. Administração Escolar
- 6 e 7. Duas entre as seguintes matérias:
 - a) Biologia
 - b) História da Filosofia
 - c) Estatística
 - d) *Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica*
 - e) *Cultura Brasileira*
 - f) Educação comparada
 - g) Higiene Escolar

- h) *Currículos e Programas*
- i) Técnicas Audiovisuais de Educação
- j) Teoria e Prática da Escola Primária
- l) Teoria e Prática da Escola Média
- m) Introdução à Orientação Educacional

§ *único* — Para obtenção do diploma, que habilita ao exercício de magistério em *Cursos Normais*, é obrigatória a *Prática de Ensino*, sob forma de estágio supervisionado.

Matérias de conteúdo específico

Além das matérias obrigatórias enumeradas na relação oficial, escolhemos, para o Curso de Teoria e Prática de Educação de 1º Grau do Curso de Formação de Professores do Ensino Normal do Instituto de Educação, as seguintes matérias do *conteúdo específico*, constantes da lista de opções curriculares oferecidas na referida *Resolução*:

Cultura brasileira, visando a completar a formação do Professor no sentido cultural;

Currículos e Programas, constituindo matéria de caracterização do Curso de Teoria e Prática de Educação de 1º Grau. Os Currículos e Programas da escola elementar e do Curso Normal serão estudados à luz da renovação educativa exigida pela Lei 812 nos seus artigos 1º, 14, 18 e 22.

A referida matéria será desdobrada em *Disciplinas* que compreendam todos os aspectos da educação primária e Normal vinculados à Prática de Educação. (Parecer 292/62 do Conselho Federal de Educação).

Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica. No Curso de Formação

de Professores do Ensino Normal do Instituto de Educação, a *Prática de Educação*, realizada em nível superior, em pesquisa de aplicação, em Jardins de Infância, Escolas Primárias e Cursos Normais, será feita em regime de treinamento em serviço, com efetivo exercício do magistério primário e normal.

No PRIMEIRO CICLO do Curso de Teoria e Prática de Educação, constituído de Cursos Pós-Normais, de Especialização em Educação Pré-primária, de Iniciação Escolar Primária e de Educação de Crianças Excepcionais, de acordo com o Parecer 340/63 do Conselho Federal de Educação, as professoras-alunas devem ter em vista o desenvolvimento integral da personalidade e a participação consciente e livre na obra do bem comum (art. 1.º da Lei 812).

Segundo CICLO — Com o certificado de Primeiro CICLO em Cursos pós-normais, ingressam as alunas no Segundo CICLO em Curso de PEDAGOGIA, de acordo com o Parecer 360/62 do Conselho Federal de Educação.

No 2º CICLO orientam as professoras-alunas a formação profissional de normalistas e professoras primárias, na vigência da Lei 812, em Jardins de Infância, Escolas Primárias e Turmas Experimentais da escola elementar e do Curso Normal. Como as referidas turmas experimentais constituem laboratórios indispensáveis à formação superior do Professor de Prática de Educação, pedimos que seja no corrente ano, em caráter oficial, adotado o PLANO anexo referente à organização de Jardins de Infância, escolas primárias e turmas experimentais pré-pri-

márias e primárias. (Vide Plano anexo acompanhado de comprovantes de pesquisas pedagógicas.)

A fim de assegurar plena aplicação da Lei 812 na escola elementar e no Curso Normal, será reservada, para matéria Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, o mínimo de 12 1/2 horas-aula por semana.

De acôrdo com o Parecer 183/66 do Conselho Federal de Educação: "os trabalhos individuais, que impliquem alguma supervisão por métodos como os de tutorial, estudo dirigido, ou laboratório, podem e devem ser considerados para integralização de tempo útil, porque tôda verdadeira aprendizagem resulta sempre de um esforço pessoal que se desenvolve em meio de estímulos não apenas verbais, como de muitas outras características — a situação configurada é que decide em cada caso".

A Prática de Ensino "deve ser feita em escolas da comunidade, como internatos dos cursos de medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação. O aluno mestre será assistido por professores especialmente designados para orientá-lo e, assim preparado e trazendo para a discussão experiências de seus próprios êxitos e fracassos, transforma-se êle no veículo contínuo da renovação dos padrões escolares do meio". (Parecer 292/62 do Conselho Federal de Educação.)

Normas de Duração

Lei 812 E.G. Artigo 77, § 4º.
Portaria Ministerial nº 159, 14/VI/65.
D.O. 23/VI/65.

Considerando que, pelo Parecer 340/63 do Conselho Federal de Educação, o aluno egresso de Curso Pós-Normal pode ter acreditados no CURSO DE PEDAGOGIA, disciplinas gerais que sejam *idênticas* ou *equivalentes* e as *profissionais* que sejam *idênticas*;

que, dada a referida equivalência, um curso Pós-Normal pode constituir *Primeiro CICLO* do CURSO DE PEDAGOGIA (Parecer 340/63 do Conselho Federal de Educação);

que, no Curso Normal a Teoria e Prática do ensino elementar, tem o seu fundamento na educação *superior* de professor primário,

PROPOMOS a seguinte *DURAÇÃO* para o funcionamento do Curso de TEORIA E PRÁTICA DE EDUCAÇÃO DE PRIMEIRO GRAU:

Primeiro CICLO Cursos Pós-Normais de Especialização em

Educação Pré-primária

Iniciação Escolar Primária

DURAÇÃO: Tempo útil 1350 horas-aula

Segundo CICLO Cursos de PEDAGOGIA de formação de professores de ensino normal:

DURAÇÃO.

Créditos transferidos do

Primeiro CICLO:

Tempo útil... 1350 HORAS-AULA

Créditos obtidos em

Cursos de PEDAGOGIA

Segundo CICLO:

Tempo útil... 1350 HORAS-AULA

Tempo útil — TOTAL 2700 HORAS-AULA

Duração dos Cursos Superiores

Portaria Ministerial número 159, de 14/VI/65

Art. 1º — Duração de um curso é o tempo necessário à execução de currículo respectivo, em ritmo que assegure aproveitamento satisfatório e possa, tanto quanto possível, ajustar-se às diferenças de meios, de escolas e de alunos.

Parágrafo único — Para atender ao disposto neste artigo, a duração de cada curso superior, dentre os que conferem privilégios para o exercício de profissões liberais, passa a ser fixada em horas-aula, com indicação de tempo útil e tempo total, de acordo com o quadro anexo à presente For'aria.

Art. 2º — Tempo útil é o mínimo necessário para execução do currículo fixado para o curso.

Parágrafo único — Não serão computadas, para integralização do tempo útil, as horas correspondentes a:

- a) provas e exames;
- b) estudos e exercícios de iniciativa individual;
- c) estágios supervisionados, no que exceda a um décimo do número de horas fixadas para o curso;
- d) outras atividades que o estabelecimento, pelo órgão próprio de sua administração escolar, exclua

expressamente do conceito de hora-aula;

- c) disciplinas em que o aluno seja reprovado.

Art. 3º — Tempo total é o período compreendido entre a primeira matrícula e a conclusão do curso.

§ 1º — O tempo total é variável e resultará, em cada caso, do ritmo com que seja feita a integralização anual do tempo útil.

§ 2º — Em regime semestral ou trimestral, considerar-se-ão pela metade ou pela quarta parte, respectivamente, as horas fixadas para integralização anual do tempo útil.

Art. 4º, § 1º — Em nenhuma hipótese, poderá o ano letivo ser inferior a 180 dias de trabalho escolar efetivo.

Art. 6º — Os regimentos escolares indicarão, por períodos letivos ou por semanas, as horas-aula correspondentes a cada disciplina, série, grupo de disciplinas ou ciclo de estudos.

Art. 8º — Para efeito de enquadramento no serviço público federal, a duração de um curso será o número de anos letivos que resulte da divisão do tempo útil pelo termo médio de sua integralização anual.

DURAÇÃO: HORAS—AULA

Tempo útil	Tempo total Integralização anual			Enquadramento Anos:
	Limite mínimo	Térmo médio	Limite máximo	
2.700	338	675	772	4 anos

CURSOS PÓS-NORMAIS DE ESPECIALIZAÇÃO E DE PEDAGOGIA
DISCIPLINAS DE CURRÍCULO MÍNIMO (Lei 812, Art. 77, § 4.º — E.G.)

INDICAÇÃO DA <i>MATÉRIA</i>	NUMERAÇÃO DAS <i>DISCIPLINAS</i>
<p>Na seguinte relação desdobramos as matérias do CURRÍCULO MÍNIMO oficial em <i>disciplinas</i>, de acordo com a orientação do Parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação.</p> <p>Em cada <i>disciplina</i> indicamos a <i>MATÉRIA</i> a que pertence por letras; P — Psicologia da Educação S — Sociologia geral e da Educação F — Filosofia da educação H — História da educação</p> <p>LEGENDA CP — Currículos e Programas MT — Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica</p>	<p>Para facilitar referências ao <i>nível</i> e <i>seqüência</i> das disciplinas, adotamos a seguinte esquema de numeração:</p> <p>o <i>NÍVEL</i> da disciplina indicada pela centena: 100 Disciplina inicial 200 Disciplina com 1 pré-requisito 300 Disciplina com 2 pré-requisitos 400 Disciplina com 3 pré-requisitos</p> <p>Requisitos do mesmo <i>nível</i> são indicados pela mesma centena.</p> <p>o <i>NÚMERO</i> da disciplina é indicado pela dezena e unidade.</p> <p>Exemplo: P-201 refere-se a disciplina P-201 <i>Psicologia da Aprendizagem: Orientação da aprendizagem da Escola de 1.º Grau</i>, exige como pré-requisito P-101/a/b</p> <p>A matéria do Currículo Mínimo oficial, representada por <i>assunto integrante de outra matéria</i>, figura na seguinte relação com indicação de <i>NÍVEL</i> sem numeração e créditos em Hora-aula.</p>
DURAÇÃO DO CURSO DE <i>PEDAGOGIA</i>	
<p>Tempo útil 2.700 Horas-aula</p> <p>Horas-aula</p> <p>2.700..... 4 anos 1 ano 180 dias 675..... 1 ano 1 ano 30 semanas 338..... 1 semestre 1 semestre 15 semanas 22,5..... 1 semana 1 semana 6 dias</p>	

CURSOS PÓS-NORMAIS DE ESPECIALIZAÇÃO E DE PEDAGOGIA		
DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO (Lei 812, E.G., Art. 77, § 4.º)		
HORAS — AULA	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (Legenda P-)	REQUISITOS
Semanais..... 3 Semestrais... 45	P-101a/ 101b Psicologia da Educação; infância — desenvolvimento físico, <i>psicológico</i> e social da criança.	F-101
Semanais..... 3 Semestrais... 45	P-201 Psicologia da aprendizagem: orientação da aprendizagem na Escola de Primeiro Grau	P-101a/ 101b
Semanais..... 3 Semestrais... 45	P-301 Psicologia diferencial: ajustamento da aprendizagem a diferenças individuais	P-201
Semanais..... 3 Semestrais... 45	P-302 Psicologia da adolescência: desenvolvimento físico, <i>psicológico</i> e social do adolescente.	P-101a/b P-301
Semanais..... 3 Semestrais... 45	P-303 Psicologia da personalidade: Introdução à orientação educacional — Infância	P-101a/b P-301
Semanais..... 3 Semestrais... 45	P-304 Psicologia da personalidade: Orientação educacional de adolescentes.	P-302 P-303

		CURSOS PÓS-NORMAIS DE ESPECIALIZAÇÃO E DE PEDAGOGIA		
		DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO (Lei 812 E.G. Art. 77, § 4.º)		
HORAS — AULA		FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO — HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO		REQUISITOS
		Legenda F-	Legenda H-	
Semanais 3	F-101	Filosofia da educação: objetivos da educação. (Lei 812 E.G. Art. 1.º)		
Semestrais 45				
Semanais 3	F-201	Filosofia da educação introdução ao estudo da Escola Nova.		F-101 P-101/a/b P-201
Semestrais 45				
Semanais 3	F-301	Filosofia da educação: A filosofia dos grandes educadores.		F-201
Semestrais 45				

Semanais 3	H-201	História da Educação: Educação e cultura.	S-101 F-101
Semestrais 45			
Semanais 0	H-100a	História da educação: origens históricas da educação assunto integrante da disciplina S-101	Vide S-101
Semestrais 0			
Semanais 0	H-100b	História da educação: origens históricas da Escola Nova no Brasil.	Vide F-101
Semestrais 0			

		CURSOS PÓS-NORMAIS DE ESPECIALIZAÇÃO E DE PEDAGOGIA		
		DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO (Lei 812, Art. 77, § 4.º)		
HORAS — AULA		SOCIOLOGIA GERAL E DA EDUCAÇÃO ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR		REQUISITOS
		Legenda: S—	Legenda A—	
Semanais 3	S-101	<i>Sociologia geral</i> : Introdução às ciências sociais		
Semestrais 45				
Semanais 0	S-100	Sociologia da educação — desenvolvimento social da criança, assunto integrante da disciplina P-101/a/b		Vide P-101/a/b
Semestrais 0				
Semanais 0	S-300	Sociologia da educação — desenvolvimento social do adolescente, assunto integrante da disciplina P-301		Vide P-301
Semestrais 0				
Semanais 0	S-200	Sociologia da educação — a escola e a comunidade, assunto integrante da disciplina A-201		Vide A-201
Semestrais 0				
Semanais 3	A-201	<i>Administração escolar</i> : a escola e a comunidade.		S-101
Semestrais 45				

CURSOS PÓS-NORMAIS DE ESPECIALIZAÇÃO E DE PEDAGOGIA DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO (Lei 812, E.G. Art. 77, § 4.º)				
		CURRÍCULOS E PROGRAMAS Legenda CP—	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA PEDAGÓGICA Legenda MT—	HORAS—AULA
		↔		
Semanais... 4	CP-101a/b Organização curricular e programas no Jardim de Infância e em turmas iniciais da escola elementar.	REQUISITOS P-101a/b	MT-101a/b Pesquisa curricular no Jardim de Infância e em turmas iniciais da escola elementar.	Semanais...12,5
Semestrais... 60	REQUISITOS	F-101	REQUISITOS	Semestrais...188
Anuais...120	MT-101a/b	S-101	CP-101a/b	Anuais...375
Semanais... 4	CP-201a/b Orientação da aprendizagem no Jardim de Infância e em turmas iniciais da escola elementar.	REQUISITOS P-201	MT-201a/b Orientação da aprendizagem no Jardim de Infância e em turmas iniciais da escola elementar.	Semanais...12,5
Semestrais... 60	REQUISITOS	F-201	REQUISITOS	Semestrais...188
Anuais...120	MT-201a/b	CP-101a/b MT-101a/b	CP-201a/b	Anuais...375

CURSOS PÓS-NORMAIS DE ESPECIALIZAÇÃO E DE PEDAGOGIA DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO (Lei 812 E.G. Art. 77, § 4.º)				
HORAS—AULA		CURRÍCULOS E PROGRAMAS Legenda CP—	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA PEDAGÓGICA Legenda MT—	HORAS—AULA
		↔		
Semanais... 4	CP-301a/b Currículos e programas de linguagem e de leitura na escola de primeiro grau.	REQUISITOS F-201	MT-301a/b Pesquisas da educação da linguagem e métodos de ensino da leitura na escola de primeiro grau	Semanais...12,5
Semestrais... 60	REQUISITO	P-201	REQUISITO	Semestrais...188
Anuais...120	MT-301a/b	P-301 CP-201a/b MT-201a/b	CP-301a/b	Anuais...375
Semanais... 4	CP-302a/b Organização curricular e programas de Curso Normal	REQUISITO P-301 P-302	MT-302a/b Pesquisa curricular no Curso Normal	Semanais...12,5
Semestrais... 60	REQUISITO	CP-301a/b	REQUISITO	Semestrais...188
Anuais...120	MT-302a/b	MT-301a/b	CP-302a/b	Anuais...375
Semanais... 4	CP-401a/b Currículos e programas de ciências naturais, sociais e de matemática na escola elementar e no Curso Normal.	REQUISITO CP-302a/b	MT-401a/b Pesquisa curricular em ciências sociais, naturais e matemática na escola elementar e no Curso Normal.	Semanais...12,5
Semestrais... 60	REQUISITO	MT-302a/b	REQUISITO	Semestrais...188
Anuais...120	MT-401a/b		CP-401a/b	Anuais...375



Na formação superior do professor primário, os currículos e programas da educação primária integram-se em conjunto global na prática de educação, ajustando-se às diferenças individuais (psicologia) e ao meio social (sociologia) e aos objetivos primordiais da educação (história e filosofia da educação)

Além do conteúdo dos programas deverá a educação superior do professor abranger o conhecimento do aluno, e da função social da escola



Na educação primária o Currículo evolutivo deverá ajustar-se à diferenças individuais de desenvolvimento. Esta adaptação exige flexibilidade, e variedade de programas e de recursos culturais



ESCOLA - VIDA E EDUCAÇÃO

Influência do ambiente sôbre o desenvolvimento da criança

Educação, Cultura e Pesquisa na Mensagem Presidencial

Ao instalar-se o Congresso Nacional a 1º de março último, em sua 1ª sessão da 6ª legislatura, o Ministro Luís Navarro de Brito, do Gabinete Civil, entregou à Mesa a Mensagem do Presidente da República, Mal. Humberto de Alencar Castello Branco, em que se relata a ação do Governo no exercício passado.

Dêse texto, os tópicos dedicados à "Educação, Cultura e Pesquisa".

I. Educação e Cultura

A ação do Governo no setor educacional visou primordialmente a quatro pontos: o aprofundamento do conhecimento do sistema de ensino e sua planificação consequente; a expansão do atendimento escolar; a utilização efetiva da educação como instrumento de aperfeiçoamento do processo de democratização de oportunidades; a formação, através da educação, de uma estrutura mais adequada de recursos humanos, imprescindível ao desenvolvimento nacional.

Ao assumir o Poder, o Governo encontrou a educação nacional com os vícios já sobejamente conhecidos de

todos e, ao mesmo tempo, totalmente desconhecida tanto em seus aspectos quantitativos como qualitativos. A política mais coerente com a atitude reformista, renovadora e eficientizadora da Revolução só poderia ser — como realmente foi — a de deflagrar estudos e pesquisas visando preparar terreno para medidas mais importantes de transformação do setor. As estatísticas educacionais foram atualizadas nos três níveis de ensino; realizou-se o Censo Escolar; do Censo Demográfico de 1960, encontrado em situação caótica, foi retirada amostra especial, de modo a permitir conhecer-se a situação educacional da força de trabalho do País; foram levadas a cabo inúmeras pesquisas que permitiram tomar-se consciência das necessidades nacionais mais urgentes de mão-de-obra de nível superior e no setor industrial. Todos esses estudos serviram de base à elaboração de um Diagnóstico do Setor de Educação, primeiro estágio para a elaboração do Plano Setorial de Educação de Longo Prazo, parte importante do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, já concluído, e que será alvo de um aperfeiçoamento gradual e sistemático.

A expansão do atendimento escolar processou-se, neste período, de modo adequado. Em 1965, primeiro ano letivo em que a expansão referida se deveu à ação do atual Governo, constatou-se um crescimento, em relação a 1964, de 14% nas matrículas do ensino médio (1.892.000 matrículas em 1964 e 2.154.000 em 1965), e cerca de 9,5% no contingente de alunos nos cursos superiores (142.386 alunos em 1964 e 155.781 em 1965).

No ensino primário estima-se que o acréscimo de matrículas atingiu cerca de 3% entre 1964 e 1965, passando de 10.217.000 a 10.500.000. Ao mesmo tempo que se atendia à meta de expansão da faixa escolarizada da população brasileira, dois outros objetivos estavam presentes: o incremento de matrículas foi sobretudo expressivo nos ramos de ensino médio e superior de maior impacto no processo de desenvolvimento econômico (25% de incremento no ensino médio agrícola; 26% de aumento no ensino normal; 15% de acréscimo no ensino médio industrial; 13% no ensino superior de agronomia; 15% em veterinária e 16% em enfermagem); o aumento de matrículas no ensino médio, predominantemente efetuado nos estabelecimentos públicos, gratuitos, permitiu minimizar os efeitos negativos do ponto de estrangulamento social em que esse nível de ensino se constitui (em 1964, 56% das matrículas se registravam na rede de estabelecimentos privados e, em 1965, essa participação reduziu-se a 52%).

Os Fundos Nacionais de Ensino Primário e Médio, assim como as vultosas verbas federais destinadas às Universidades, crescentes, tiveram importância primordial na extensão da faixa de população escolarizada, além de permitirem um concomitante aperfei-

çoamento qualitativo do sistema nacional de ensino. A criação do salário-educação, igualmente, obra do Governo Revolucionário, merece especial referência, pelo seu impacto sobre a educação elementar.

No ensino primário, as melhorias qualitativas, resumidamente, podem expressar-se pelos passos seguros dados no sentido de ampliar a educação básica para 6 anos; pelo crescente número de cursos de aperfeiçoamento e formação de professores e especialistas em administração escolar; pelo reequipamento dos prédios escolares, etc.

No ensino médio, visando a eliminar os vícios do academicismo excessivo do 1º ciclo, o Governo Federal tem exercido intensamente uma ação incentivadora e, em certos casos, criadora, ampliando o número de ginásios polivalentes. No setor do ensino comercial, atingiu a 16 o número de Centros de Aplicação de Ensino Funcional, o que se deu simultaneamente com a intensificação de seminários e estágios destinados a treinar equipes de professores e coordenadores para a sua implantação em novas unidades escolares. No campo do ensino industrial, desenvolveu-se intenso programa de assistência técnica aos estabelecimentos de ensino. No ensino agrícola, a rede de escolas foi melhorada, de modo a atender mais eficientemente às necessidades pedagógicas. Em todos esses setores o Governo promoveu o aperfeiçoamento e treinamento de grande contingente de professores, dando ênfase à especialização de docentes para o ensino técnico, assim como produziu ou adquiriu e distribuiu material didático, prestando assistência direta aos estabelecimentos escolares.

No ensino superior foram reequipadas as unidades escolares, de modo a propiciar-se um ensino mais eficiente; o Estatuto do Magistério, visando a incentivar o corpo docente desse nível de ensino, foi pôsto em vigor; foram concedidas especiais condições de aperfeiçoamento aos Centros de Treinamento Avançado, que objetivam ampliar e qualificar convenientemente os quadros de docentes universitários e pesquisadores.

Não descurou o Governo do estabelecimento de condições propícias à democratização de oportunidades através da educação. Além das medidas já citadas de expansão do ensino gratuito, cumpre ressaltar outras, igualmente importantes, de assistência direta aos estudantes.

No ensino primário, onde a deserção e a reprovação se processavam intensamente, o Governo Federal concorreu decisivamente para expandir o Programa de Alimentação Escolar; em 1965 foram distribuídas 5,3 milhões de merendas e 2,2 milhões de almoços diários, atendendo 7,5 milhões de crianças. Em 1966, ampliada a ação ao ensino ginásial público, foram atendidos por dia 11,3 milhões de estudantes. A Campanha Nacional de Material Escolar, igualmente, intensificou a produção de cadernos e a aquisição de outros artigos, para distribuição a baixo custo aos jovens brasileiros.

No ensino médio intensificou-se sobremaneira a assistência aos educandos. A CONABE ampliou o número de bolsas-de-estudo distribuídas. Ao mesmo tempo, criou-se o Programa Especial de Bolsas-de-Estudo (PEBE), destinado a propiciar, às classes trabalhadoras, reais oportunidades de ascensão na escala social e econômica.

Em 1966, ano inicial do Programa, concedeu o Governo cerca de 24 mil bolsas, para gastos pessoais ou integrais, a estudantes carentes de recursos das redes de ensino público e privado, respectivamente, tendo já garantido a expansão do seu número em 1967, até o limite de 70 mil. A Diretoria de Ensino Industrial, por seu turno, mantém um programa próprio de bolsas, tendo agraciado, em 1966, 1.500 alunos dos cursos industriais com os auxílios referidos.

No ensino superior criou-se um programa federal de bolsas de manutenção para os alunos delas necessitados para a conclusão de seus cursos de graduação; a CAPES elevou enormemente a concessão de bolsas no País e no exterior, para futuros docentes e cientistas (em 1963, distribuiu 281 bolsas; em 1964, 334; em 1965, 983, e em 1966, 1.368), em campos prioritários para o desenvolvimento econômico do País e o bem-estar de sua população.

Cumpre lembrar ainda, no caso específico da formação de mão-de-obra, o notável desenvolvimento do Programa Intensivo do Ministério da Educação: desde 1964 até os dias correntes o Programa treinou cerca de 100 mil operários semiqualeificados, qualificados e mestres.

Alguns programas de especial relêvo foram alicerçados, para deflagração imediata; aquêles referente à alfabetização e educação assistemática nas Capitais das várias Unidades da Federação, e o concernente à distribuição de livros para os alunos e manuais para professores nos três níveis de ensino, no total de 51 milhões de exemplares, em três anos, gratuitos para os discentes do ensino elementar e médio,

e para venda a baixo preço aos alunos do ensino superior, são exemplos de realce.

Reformas básicas imprescindíveis foram levadas a efeito no Governo Revolucionário, especialmente no ensino superior: quebrou-se o privilégio da gratuidade indiscriminada nos estabelecimentos federais de nível superior, injustificada em um país no qual o ensino médio é ainda predominantemente privado, pago e demasiadamente oneroso para as condições médias da população nacional; procedeu-se à reestruturação das Universidades brasileiras, ao nível institucional, cedendo-se-lhes, ao nível técnico, a assistência necessária à implantação da reforma, que as tornará muito mais eficientes, sob todos os pontos de vista.

No campo cultural, igualmente, a Revolução deixa uma obra meritória, destinada a integrar a Cultura no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira.

O Grupo Executivo da Indústria do Livro, criado em 1965, para atender às reivindicações da indústria editorial, baratear e difundir o livro brasileiro, tornou-se plena realidade, como elemento de ligação entre os editores de livros, o Governo e as entidades monetárias.

Assim é que a nova Carta Magna do País determina completa isenção de impostos, exceto o de renda, para livros, jornais e revistas e o papel em que são impressos, os quais não poderão ser tributados nem no plano federal nem no estadual ou municipal. Acresce que cerca de um terço do papel destinado a livros, jornais e revistas é financiado pelo Banco do Brasil a longo prazo. A importação de maquinaria moderna para o reequi-

pamento e a expansão do parque gráfico brasileiro está sendo feita em grande escala, graças ao aval dos Bancos Federais e à disponibilidade de divisas estrangeiras pelo Brasil. Os convênios firmados através do Ministério da Educação, e que beneficiarão consideravelmente a indústria do livro no País, colocarão à disposição do estudante brasileiro, nos níveis primário, médio e superior, mais de 50 milhões de volumes nos próximos três anos, prevendo-se a criação de milhares de novas bibliotecas escolares.

As perspectivas para o futuro são, hoje, extremamente promissoras: cumpridas as metas do Plano Decenal de Educação, cuja tônica democrática é evidente, o País poderá, brevemente, dispor de uma estrutura de recursos humanos impulsionadora do progresso nacional, e orgulhar-se de atingir um estágio de justiça social digno de suas tradições históricas.

Pesquisa

A ação governamental no setor da pesquisa foi extremamente profícua no período 1964-1966.

A concessão de bolsas, com o propósito de estimular o trabalho científico em regime de dedicação exclusiva e visando formar novos pesquisadores, sentiu notável incremento: em 1964, o Conselho Nacional de Pesquisas distribuiu 607 bolsas (546 no País e 61 no exterior); em 1965, esta cifra elevou-se a 853 (777 no Brasil e 76 no estrangeiro); em 1966, finalmente, o número de bolsas concedidas atingiu 1.162, mostrando um acréscimo de 90% sobre o montante referente a 1964. Predominaram os auxílios prestados a pesquisadores atuando em ci-

ências agronômicas, biológicas e químicas, prioritárias para o desenvolvimento nacional.

Visando a formar uma base informativa sólida para o planejamento da pesquisa no País, passo imprescindível para a maximização dos efeitos dos recursos aplicados nessa atividade, o CNPq concluiu, em 1966, o levantamento dos pesquisadores brasileiros, cujos resultados serão publicados em meados de 1967; justamente nessa época, publicar-se-á o resultado de pesquisa realizada em 1966, visando a definir as condições de trabalho dos pesquisadores nacionais e sua relação com a evasão dos mesmos para o exterior, que no Brasil se apresenta em termos modestos, especialmente em virtude dos incentivos dados ao setor nos últimos três anos. Além dessa preparação para estudos futuros mais profundos, procedeu-se à coordenação de esforços do Ministério da Agricultura, SUDENE, CAPES, BNDE e

Universidades, no campo do planejamento da pesquisa a curto prazo.

Em 1967, estarão concluídos ou aprofundados inúmeros trabalhos importantes. O CNPq, por exemplo, terá desenvolvido pesquisas visando à recuperação dos campos cerrados para a agricultura e a pecuária; levado a efeito o treinamento de tecnólogos e a integração dos trabalhos em agricultura na Região Nordeste, bem como concluído programa de médio prazo para intensificar a formação de pesquisadores nos setores de geologia, química e agricultura. Outra meta importante a perseguir consistirá no equipamento de alguns centros de treinamento avançado e pós-graduação, pela CAPES, nas diferentes áreas em que atua o CNPq, com o propósito de elevar os cursos de pós-graduação ao nível dos similares estrangeiros, evitando-se, desse modo, que jovens cientistas e docentes, a fim de aprofundar seus conhecimentos, tenham que deslocar-se para fora do País.

O Centro dos Inspetores Federais do Ensino Secundário (CIFES) reclama ao Sr. Ministro da Educação contra decisão do Diretor-Geral do DASP, negando a Inspetor de Ensino o direito de acumular o cargo com o de professor de disciplina integrante do currículo do curso por êle inspecionado.

O despacho fundamentou-se em parecer da Comissão de Acumulação de Cargos, que sustenta poder o cargo de Inspetor de ensino sômente ser acumulado com o de professor de Pedagogia, Psicologia Educacional, Didática e outras disciplinas afins. O Sr. Ministro de Estado pede pronunciamento do C. F. E.

Competência do Conselho

Em repetidas decisões tem êste Conselho examinado processos de decisões do DASP, especialmente quanto ao enquadramento de funcionários e

* Parecer nº 475/66, da Comissão de Legislação e Normas do Cons. Fed. de Educação, aprovado unânimemente em 1-9-66.

aplicação dos níveis de vencimento ao pessoal de nível superior.

Os pareceres dêste Conselho que versam a matéria têm transitado pela Comissão de Legislação e Normas e, na maioria dos casos, o relator é o infra-assinado. Firmamos jurisprudência no sentido de concluir pela incompetência do Conselho, pois a nós incumbe tão-só fixar os currículos mínimos dos cursos de nível superior, indicando-lhes a duração. Compete, a nosso ver, aos órgãos de administração de pessoal a classificação de cargos com os respectivos níveis de remuneração.

No caso dêste processo trata-se, porém, de acumulação de cargo com invocação de dispositivo da L.D.B. (art. 65) versando a matéria de correlação das disciplinas no currículo secundário com a capacitação técnica do Inspetor de Ensino Secundário.

Dispõe a L.D.B., no seu art. 9º, letra o, ser da competência dêste Conselho emitir pareceres sôbre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos

pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura.

Competente é portanto o Conselho para dizer do conteúdo da controvérsia que determinou este processo.

A inspeção escolar tem merecido estudo não só doutrinário como nas suas implicações práticas. A Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada anualmente pelo Bureau Internacional de Educação e pela UNESCO tem duas recomendações especialmente sobre inspeção escolar. A número 10, emitida em 1937, e a 42, corresponde ao ano de 1956. De ambas se infere que há um consenso universal sobre a natureza técnica da inspeção escolar em todos os níveis.

Na primeira consignou-se "que a orientação pedagógica seja essencialmente a missão dos Inspectores" (nº 5) e ainda "que sejam oferecidas facilidades aos Inspectores para que se mantenham a par dos programas da pedagogia moderna" (nº 6).

Na recomendação nº 42, lê-se: "é indiscutível a vantagem de se limitar o papel do inspetor ao aconselhamento e orientação" (nº 20) e o nº 34 da mesma recomendação alude à conveniência do Inspetor "essencialmente ter trabalhado certo número mínimo de anos como professor".

A L.D.B., no art. 65, dispõe:

"O Inspetor de Ensino escolhido por concurso de títulos e provas deve possuir conhecimento técnico e pedagógico, de preferência no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino".

Daí o veto ao § 2º do art. 16 da mesma Lei que definia: "A inspeção dos estabelecimentos parti-

culares se limitará a assegurar o cumprimento das exigências legais". E as razões do veto presidencial foram de exemplar clareza:

"Há evidente incongruência entre os dois textos já que o primeiro restringe as funções de inspeção à simples verificação de cumprimento da Lei, enquanto o segundo, ao definir as qualificações do Inspetor, as caracteriza amplamente fazendo supor que o objetivo dos legisladores seja dar a esta atividade maior responsabilidade na tarefa educacional".

No curso da ampla discussão travada sobre o projeto, o Prof. Moisés Brejon, da Universidade de São Paulo, escrevia no volume *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*:

"Com o desenvolvimento dos estudos científicos da educação, com a racionalização dos trabalhos docentes e administrativos, que passam a ser realizados de maneira diferente, de acordo com melhor orientação, não se pode mais conceber seja a inspeção escolar reduzida à simples verificação dos aspectos legais".

Não há portanto qualquer dúvida de que a inspeção escolar é função técnica. Outro aspecto pedagógico da controvérsia estabelecida neste processo é a correlação entre a inspeção e o currículo da escola secundária. Discutiu-se amplamente o assunto no plenário do Supremo Tribunal Federal ao apreciar aquela Corte o recurso de mandado de segurança nº 11 820 (São Paulo). O debate está transcrito na Revista Trimestral de Jurisprudência, V. 33, pp. 50-61. Ali, o Ministro Hannemann Guimarães, apoiado pelos Ministros Evandro Lins e Vitor

Nunes, bem definiu a correlação de matérias a que alude o art. 185 da Constituição. O Ministro Vitor Nunes examinou minuciosamente o problema nos vários graus de ensino, e concluiu:

“Tratando-se de ensino superior, onde a especialização teria de ser a regra, é natural que a jurisprudência seja mais rigorosa no definir a correlação de matéria. Mas, à medida em que vai baixando o nível de ensino — secundário, primário — o critério tem de ser mais flexível porque se vai reduzindo gradativamente a especialização. Não existe, na formação secundária do aluno, especialização propriamente dita. O aluno vai aprendendo de cada uma das matérias o mínimo necessário para a sua formação humanística”.

O eminente mestre Prof. Lourenço Filho, em parecer quando Diretor do Departamento Nacional de Educação, concluiu:

“É de experiência universal a convicção de *correlação de matérias* entre as funções de professor e de inspetor, no mesmo nível ou grau de ensino, exatamente por possuírem os docentes *mentalidade adequada* para a inspeção, *conhecimentos do mesmo gênero* das requeridas pelo Inspetor e *capacidade de adaptação*, na passagem de uma para outra das funções requeridas”.

De tudo se infere que as condições impostas pelo art. 185 da Constituição, isto é, a acumulação do cargo do magistério com outro técnico ou científico estão satisfeitas no caso de Inspetor de Ensino Secundário acumu-

lando com professor de disciplinas do mesmo nível.

O despacho do Diretor-Geral do DASP fundamenta-se em parecer da Comissão de Acumulação de Cargos do mesmo Departamento. E tal parecer invoca instruções do Ministério da Educação e Cultura como suficientes para conceituar a função de Inspetor e a correlação de matérias. De tais instruções se conclui que o “Inspetor já não aplica conhecimento específico de determinada disciplina integrativa do currículo do curso inspecionado”. E entra em distinções sobre o conteúdo de matérias para afirmar que só as que “versam sobre técnicas ou processos pedagógicos” (Pedagogia, Psicologia Educacional, Didática e outras afins) são correlatas com a função de Inspetor.

Diga-se de passagem que nenhuma dessas disciplinas integra o currículo do curso secundário. E que foram mal interpretadas tais instruções da Diretoria do Ensino Secundário. Bastaria atentar no documento endereçado pelo Diretor do Ensino Secundário ao Sr. Ministro de Estado, constante do processo, em que está dito expressamente que a decisão recorrida “desconheceu outras instruções complementares (Of. circular número 2 061, de 9 de novembro de ... 1965), nas quais foi dado especial relevo à inspeção em seu aspecto pedagógico. Conclui o Prof. Gildásio Amado:

“O fato de os Inspectores, em virtude da maior autonomia que têm hoje as escolas secundárias, não participarem diretamente das tarefas escolares não limita e creio que até amplia o caráter pedagógico de suas atividades, caracterizadas estas em suas novas atribuições por um

sentido mais profundo justamente na parte pedagógica, reduzidas que foram suas obrigações fiscais”.

O parecer que fundamenta a decisão não atendeu pois à conceituação do que seja correlação de matérias nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista jurídico. Basta dizer que decisões do Supremo Tribunal Federal, anteriores e posteriores à Lei de Diretrizes e Bases, reconhecem expressamente legítima a acumulação entre o cargo de professor de ensino secundário e o cargo de Inspetor do mesmo nível de ensino (ver acórdãos números 35 565/58 e 51 144/62).

Quanto a oportunidade e conveniência não atendeu também a decisão do DASP à emenda constitucional recente, admitindo acumulação de médicos e que por poucos votos não se tornou extensiva a todos os cargos técnicos.

Pelo visto nosso Parecer é pela procedência da reclamação, devendo o Sr. Ministro de Estado adotar as medidas que entender cabíveis para tornar sem efeito o despacho do Diretor-Geral do DASP.

(a) *José Barreto Filho*, Presidente
Péricles Madureira de Pinho,
Relator
Abgar Renault
Newton Sucupira

**SENAI:
Empresa a Serviço
do bem comum ***

Carlos Pasquale **

Em meados de janeiro último, quando, já quase ao término de minha gestão à frente da Secretaria de Estado da Educação, me dispunha a um necessário e sempre postergado período de descanso, recebi, com desvanecimento mas não sem surpresa, o convite que me foi formulado pelo eminente Presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, Sr. Theobaldo de Nigris, e referendado pelo nobre Presidente do Conselho Regional do SENAI, Dr. Raphael Noschese, para ocupar o cargo de Diretor do Departamento Regional, sucedendo ao saudoso professor Hermenegildo Campos de Almeida.

A minha anuência ao honroso convite explica-se pelo fato de que, militando desde a juventude — que já vai longe — nas searas da educação e tendo dedicado os últimos doze anos de minha atividade à administração de serviços públicos do ensino, tive a oportunidade de assistir de perto ao de-

envolvimento do SENAI e posso, por isso, alcançar todo o amplo significado desta instituição pioneira e modelar, criada, há precisamente um quarto de século, graças à visão inspiradora de nossos homens de empresa — então representados pela figura invulgar de Roberto Simonsen, o patrono da Indústria Paulista — e à fecunda capacidade de organização do inolvidável Roberto Mange, o precursor do ensino profissional no Brasil.

Em face da obra verdadeiramente notável que o SENAI vem realizando, cada vez mais se robustece a minha convicção de que, numa democracia, os serviços de ensino podem e devem ser organizados de forma autônoma, a fim de que, sob a égide do Poder Público, se mantenham e se administrem, obedecendo, tanto quanto possível, apenas aos naturais impulsos, que brotam do seio das escolas, e aos sadios estímulos, que sobre elas exercem as comunidades a que se destinam.

A variedade de objetivos e a diversidade de orientação das correntes de pensamento, que podem inspirar legi-

* Discurso de posse como diretor do Departamento Regional do SENAI em São Paulo, proferido a 10-3-67.

** Do Conselho Federal de Educação.

timamente as organizações educativas livres, constituem sempre um remédio para as normas rígidas do ensino estatal e, mercê das ações recíprocas que exercem umas sobre as outras, servem de corretivo à unilateralidade de orientação e à exclusividade de objetivos de qualquer delas, abrindo, assim, caminhos inéditos à evolução pedagógica.

O governo da educação entregue à própria obra social é o mais consentâneo com a franca e plena expansão de serviços de ensino com a franca e plena expansão de serviços de ensino ajustados à complexidade das condições da sociedade contemporânea e, por conseguinte, o que melhor atende às demandas dos planos de desenvolvimento sócio-econômico, pois as instituições escolares, dentro de adequada organização nacional da educação, sem perder as liberdades que lhes são inerentes, encontrarão mais facilmente, tanto sob o ponto-de-vista pedagógico como o administrativo, as condições essenciais de que carecem para participar da obra de engrandecimento da nação, valorizando o homem, que representa o seu principal recurso natural, a sua mais preciosa matéria-prima.

Ainda recentemente, na abertura dos cursos do Liceu de Artes e Ofícios de Paris observava Charles Dupin que "temos nos preocupado muito pouco em aperfeiçoar o trabalhador. E, contudo, ainda que ele fôsse considerado apenas um instrumento, um utensílio, um motor, ele deveria ser colocado em primeira linha entre todos os instrumentos, entre todos os agentes mecânicos, porque ele oferece a vantagem inapreciável de ser um instrumento que se corrige por si mesmo, um motor que se aperfeiçoa pelo pensamento, não menos que pelo trabalho".

Dado, porém, que a acentuada penúria de profissionais em todos os ramos das atividades econômicas e sociais não se limita à categoria dos operários qualificados, mas se estende aos três níveis fundamentais de formação, "cada um dos quais constitui um dos três elos que formam a corrente através da qual se exerce o esforço da produção", já, em 1946, nos advertia Roberto Mange que "há necessidade, portanto, de se cuidar de desenvolver os três elos, de um modo homogêneo, reforçando-os de maneira uniforme e contínua".

À educação profissional em qualquer dos seus níveis não poderá deixar de justapor-se uma bagagem correspondente de cultura geral, que representa não apenas a base da cidadania, mas constitui, também, o elemento de flexibilidade capaz de assegurar fácil adaptação às condições novas que surgem constantemente no mundo moderno e representa, bem assim, um instrumento de promoção social, suscetível de proporcionar oportunidades de progressiva capacitação profissional.

A especialização — como pondera a Comissão harvardiana de 1946 — "diversifica os homens, separa-os, agrava as forças centrífugas do convívio social, reclamando, pois, como elemento de equilíbrio, o contra-impulso da educação geral", e, nessas condições, "a educação profissional, refletindo essa imensa conciliação entre o pensamento e a ação, deve — no feliz conceito de Anísio Teixeira — unir e pacificar objetivos supostamente hostis de cultura e de profissão, de teoria e de prática, de pensamento e de trabalho".

Aliás, dentro de uma concepção ético-filosófica, o desenvolvimento social constitui mais do que um simples pro-

cesso de dinamização das estruturas econômicas, pois abrange, também, através de tôdas as manifestações enobrecedoras do espírito, os valôres morais e culturais da civilização, com o propósito de assegurar ao homem a possibilidade de realizar-se plenamente como criatura.

A mais alta meta de desenvolvimento de um povo, o seu ideal supremo deve ser o de modelar-se como um todo homogêneo de homens realizados, seja pelo valor econômico que êsse todo pode constituir, seja pelo significado espiritual de que êle deve revestir-se.

Meus Senhores

No panorama da educação paulista ilimitados são ainda os campos a conquistar, desde a universalização do ensino fundamental, primeiro degrau de promoção humana e medida de redenção nacional, que se promete ao povo desde os primórdios da República, até a adequada preparação de contingentes suficientemente numerosos de profissionais habilitados para o exercício de diversos tipos e dos vários níveis de trabalho qualificado pelos quais se distribuem as atividades sociais dentro do estilo de vida de nossa época.

Nesse quadro geral, bastante amplos são os horizontes que se descortinam à ação de entidades educativas como o SENAI, nascidas de uma acendrada vocação para o bem comum e estruturadas sob os moldes dos organismos da livre empresa.

Sinto-me muito honrado de passar a pertencer a esta instituição, provida do lastro de uma brilhante tradição de serviços e dotada do acervo de expressivos valôres humanos, um e outro sedimentados sob as bandeiras inarredáveis que implantaram os seus dois grandes tutelares: "Trabalho e Dever", a norma traçada por Roberto Simonsen, o idealizador; "Educação integral", o rumo apontado por Roberto Mange, o organizador.

Porque tenho bem presentes as minhas limitações e porque avalio a complexidade dos novos problemas com que irei defrontar-me, as minhas esperanças de poder bem servir e não desmerecer da confiança que em mim é depositada repousam no apoio que espero receber do eminente Presidente Theobaldo de Nigris e dos demais diretores da FIESP; na orientação com que não me hão de faltar o ilustre Presidente Raphael de Souza Noschese e os demais membros do egrégio Conselho Regional; nas luzes com que hão de iluminar-me o Dr. Ítalo Bologna e os demais componentes do Conselho Nacional e do Departamento Nacional; na cooperação esclarecida do Diretor Adjunto Dr. Carlos de Mello e dos demais diretores de serviços dêste Departamento Regional; e, finalmente, na colaboração dedicada de todos os outros servidores desta entidade, com cujo devotamento espero também contar.

PASQUALE, Carlos — *Relatório da Secretaria de Educação de São Paulo, no período de 1-7-66 a 31-1-67* — Texto mimeografado, 358 p.

O relatório em referência é o da gestão do Prof. Carlos Pasquale, quando à frente da Secretaria de Educação de São Paulo, no período de sete meses, de 1.º-7-1966 a 31-1-1967.

Se os nossos serviços de Documentação Educacional já tiverem uma visão completa do que deveriam ser os documentos essenciais que lhes integrariam o acervo, grande deverá ser o seu empenho para que não lhes falem documentos dessa natureza, que são, em qualquer hipótese, um retrato vivo do que é e do que ocorre na administração educacional no país.

No caso em aprêço, o Relatório do Prof. Carlos Pasquale constitui um precioso balanço de atividades, cuja densidade é inversamente proporcional ao curto prazo em que se realizaram.

Sente-se no relato dessas atividades a nota do perito em educação, do conhecedor do assunto que tocou e agiu,

sempre ou quase sempre com propriedade, nos vários pontos cruciais da administração escolar do grande Estado da Federação, que pela densidade e nível de desenvolvimento corresponde a um Estado-Nação desenvolvido.

Para que não se pense que o conceito acima corresponde a uma afirmação gratuita, a alusão a um só fato, mencionado à página 306 do Relatório, demonstra o contrário: a previsão de que só na manutenção do ensino primário e médio haverá, em 1967, um dispêndio estadual acima de 600 bilhões de cruzeiros velhos, que correspondem a cerca de 21% da renda de impostos do Estado e que, somados aos gastos com a Universidade e estabelecimentos isolados de ensino superior, representam *soma superior a todo o orçamento do Ministério da Educação*.

Como faz toda a administração que se preze de querer agir com objetividade, foi realizado levantamento preliminar das condições de funcionamento da rede escolar de ensino primário e médio.

Se é certo que a exigüidade do tempo não ensejou abrangesse êsse levantamento todos os aspectos importantes nêle envolvidos, todavia as grandes coordenadas básicas à ação foram levantadas.

Uma observação, de passagem, pode a propósito ser feita: é a de que seria interessante que do Quadro da página 8 constassem as matrículas respectivas, no grupo escolar e na escola isolada.

A êsses levantamentos segue-se a descrição das medidas tomadas com o propósito de regularização e ampliação da rede escolar.

No campo da escola primária, entre essas medidas, podem ser destacadas as seguintes.

Procurou-se atenuar uma das falhas mais gritantes do sistema escolar paulista, que é a da insuficiente escolarização em nível primário, aumentando o número de classes de 5ª e 6ª séries primárias e realizando o preparo de professores para o ensino nelas de artes industriais e domésticas.

Muito embora a existência da 6ª série primária no sistema escolar paulista, por sua minguada extensão seja ainda mais simbólica do que real, o que, entre outras desvantagens, colide com a extensão da escolaridade na forma prevista no Plano Nacional de Educação, não deixa de merecer aplauso qualquer iniciativa visando a superar êsse estado de coisas.

No que concerne à Educação de Adultos tomaram-se medidas importantes, seja no que se relaciona com a definição da obrigação das empresas de manterem ensino para todos os servidores que não tenham completado o curso primário, seja quanto à fixação do valor anual *per capita* devido pe-

las empresas que não tenham serviços próprios de ensino supletivo.

Igualmente relevantes foram as providências adotadas para ampliação e melhoria dos serviços de orientação pedagógica, para aproveitamento de professores "adidos" e para reformulação dos concursos de ingresso e remoção, visando, pela regionalização do processo de admissão, a atenuar os inconvenientes da excessiva mobilidade docente.

No que diz respeito à rede escolar de ensino médio, várias medidas significativas podem ser realçadas.

Entre elas figura a de adoção de critérios de expansão planejada para o ensino secundário estadual, pelos quais foram logo criados 50 novos ginásios na capital e nela transformados em colégios 20 dos ginásios existentes.

Também foi muito bem inspirada a providência de transformar 60 dos 609 ginásios secundários mantidos pelo Estado em Ginásios Pluricurriculares e de instituição do Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental. Com o sentido pedagógico-social que norteia o funcionamento dêsses ginásios, é de desejar que, em futuro próximo, todos os ginásios públicos sejam pluricurriculares, como escolas compreensivas comuns, para adolescentes.

Merece franco apoio a medida de instituição do Serviço de Transporte Escolar Intermunicipal, tão adotada no mundo em serviços escolares de áreas que dêle carecem, bem como o espírito que inspirou o Decreto 47.371, visando a conferir às escolas estaduais de ensino secundário e normal aquela "autonomia didática e disciplinar" constante da LDB.

Um dos últimos atos da administração na área do ensino médio foi aquêlo

que criou, por lei, 30 cargos de Inspetor Regional e 150 de Inspetor do Ensino Médio, para que a Secretaria de Educação possa se aparelhar e cumprir, efetivamente, as novas tarefas quanto à Inspeção do Ensino Médio, transferidas ao Estado pela LDB.

Outro dos atos que mais relêvo merecem na tão curta quanto eficaz administração do Prof. Carlos Pasquale foi aquele consubstanciado pela Lei 9.717, de 30 de janeiro de 1967, pela qual se reclassificaram cargos do magistério do ensino primário e médio e se instituiu o regime de dedicação profissional exclusiva nos cargos técnico-administrativos do ensino, com gratificação de até 100% do valor da referência dos respectivos cargos.

Desde que cumprida essa lei tendo em vista o propósito de apuração de um maior rendimento profissional, trata-se de conceder oportuno ensejo a que valores qualificados possam se sentir melhor estimulados e compensados em sua dedicação ao ensino primário e médio, fixando-os a esses setores, tão sacrificados no cotejo com outros setores melhor recompensados.

Houve dinamização no mecanismo de realização de concursos de nomeação e remoção do magistério primário e médio, muitos deles emperrados há dois e mais anos e providências foram também tomadas para o primeiro concurso para Orientadores Educacionais.

Foi excelente a inclusão da Secretaria de Educação no convênio entre o INEP e a Universidade para o funcionamento do Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof. Queiroz Filho, bem como acertadas e oportunas as medidas para dar à Fundação para o Livro Escolar autenticidade e efetividade de propósitos pelo bem público.

As normas estabelecidas para a elaboração e execução dos planos de aplicação e dos recursos provenientes do salário-educação e dos Fundos de Ensino Primário e Médio e os convênios celebrados a respeito com o Ministério da Educação, buscaram disciplinar a importante matéria em moldes de ação planejada racionalmente, com definição precisa das responsabilidades próprias aos órgãos da administração pública regular.

No que concerne ao Plano de Construção e Equipamento de Escolas primárias e médias, são expressivos, em extensão e custo, os objetivos visados, atingindo o investimento previsto a cinquenta e quatro bilhões de cruzeiros velhos em 1967; devem ser realizados a propósito os convênios assinados com várias prefeituras para construção de prédios escolares, associando, assim, frutiferamente, os esforços estaduais e municipais na educação.

Ainda outra medida do maior alcance foi a elaboração do projeto de lei de reforma da Secretaria de Educação, cuja atual estrutura administrativa desde muito não corresponde mais ao que precisaria ser, como também possui defeitos de organização muito sérios.

O assunto em questão é daqueles que exigem análise minuciosa do ponto de vista da adoção de um bom esquema conceitual aplicável funcionalmente à circunstância de São Paulo. Não pode assim ser feito aqui e agora.

Como única observação que poderíamos fazer preliminarmente a esse respeito está a de que a prevista supressão do Departamento de Educação pode ser admissível se o Secretário de Educação fôr um técnico. Sendo um

político, corre-se o risco, não desprezível, de se ter uma orquestra sem regente.

Terminando essas breves considerações sobre o substancioso Relatório da profícua administração do Prof. Pasquale, não se pode deixar de assinalar que, nesses sete meses, foram criados 5.000 cargos de professor primário e nomeados, por concurso, 6.700 desses professores. Como se vê, o tempo curto não impediu que esse administrador da educação pública assinalasse em São Paulo, com pedra branca, a sua passagem pela Secretaria de Educação.

DIAMOND, Robert M. — *A Guide to Instruction Television*, McGraw — Hill Company, New York, 1964, 304 págs.

O Dr. Roberto M. Diamond é um grupo de especialistas elaboraram valioso guia sobre o estado atual da TV educativa nos E.U.A. O trabalho tem por objetivo ajudar os administradores e professores dos sistemas escolares primário e secundário, campos onde se vem dando especial ênfase às aplicações efetivas da TV educativa. Os diferentes aspectos do ensino através da TV são abordados por especialistas destacados, com experiência, numa série de artigos curtos. Compreende o trabalho quatro partes, com vários apêndices importantes, que tratam desde a forma de apresentar a TV, planejamento do programa e diferentes objetivos, equipamento necessário, até a seleção dos professores de TV, formulários para avaliação, notas sobre como elaborar um guia para professores (manual ou guia de programa único). Inclui um glossário de termos técnicos, além de bibliografia cuidadosamente selecionada e anotada, com uma lista de distritos e organizações

escolares que cooperam para a TV educativa e têm publicado relatórios sobre o assunto. Esse trabalho confirma as conclusões das pesquisas sobre novos instrumentos, ultimamente realizadas. Na maioria dos casos, o ensino pela TV vem sendo considerado igual aos métodos convencionais, adotados na educação primária e secundária. É especialmente útil no ensino das artes, da música, da matemática e nos primeiros estágios de ensino de línguas. Na educação superior, os investigadores tem demonstrado o valor dessa aprendizagem audiovisual em Química, Biologia, Psicologia e na educação comercial. A TV utilizada na escola de Medicina mostra que os alunos progredem mais quando assistem a essas aulas. A educação prática é valiosamente servida pela TV. O trabalho dos alunos geralmente apresenta nível equivalente ao dos que estudam diretamente com professores.

O tamanho das turmas que estudam pela TV aparentemente não influi sobre os resultados. Há lugar para TV no ensino em casa e na educação de adultos para várias disciplinas, correspondendo as gravações cinescópicas aos filmes comuns quanto aos objetivos educacionais, como repetição de aulas para os alunos que faltam.

Educação é povo, e o que se destaca é o fato de que, uma vez instruídos sobre como utilizar a TV, os professores se tornam grandes entusiastas dela. Mas, quanto aos estudantes, os resultados variam desde o conservantismo que leva à indiferença e chega à oposição ou hostilidade franca à aprendizagem pela TV. Essas reações sofrem a influência das primeiras impressões, dependendo da qualidade dos professores da TV, bem como da produção do estúdio ou sala de aula. Se essa qualidade fôr muito boa, os estu-

dantes aceitarão a TV como substituto à instrução na sala de aula ou no laboratório. Não há, entretanto, uma conclusão definitiva até agora, sobre a reação dos alunos à TV, ao rádio ou às gravações (fitas). Será necessário investigar bastante para se avaliar êsses auxiliares, em comparação aos métodos convencionais de ensino e aprendizagem. Em muitas situações específicas, êsses recursos podem ser utilizados com boa aceitação, dando resultados pelo menos tão bons quanto os métodos tradicionais. A maior expansão do emprêgo da TV pedagógica tem ocorrido na escola primária, admitindo-se de maneira geral que nem sempre consegue substituir os métodos tradicionais de instrução, podendo todavia ser efetivamente utilizada em combinação com outros recursos audiovisuais.

Cumprir ter sempre em mente que a introdução de instrumento ou método novo pode desencadear um movimento de caráter emocional entre os professores envolvidos no processo, que às vezes contagia os ouvintes e espectadores dos programas. Ficou demonstrado que o trabalho dos estudantes sofre com isso, verificando-se melhores resultados entre os alunos da nova classe experimental, que entre os instruídos pelos métodos tradicionais. Aumentou assim a "eficácia aparente" dos novos recursos introduzidos, dificultando-se mais a determinação exata do valor dêsses novos recursos. O problema principal consiste em assegurar a "utilização certa" da TV na sala de aula como parte integrante do sistema de instrução.

A primeira parte do trabalho em questão trata de importantíssimo aspecto do ensino pela TV: a "TV em sala única", aplicação de baixo custo quando comparada às operações em estú-

dio. Esse método pode ser empregado pela professora, ou professor, com equipamento móvel, sem necessidade de sistema especial de luzes. Uma só câmara e receptor operam então na sala única, apresentando a grande vantagem do contato direto entre professor e aluno. O primeiro exemplo descreve o ótimo uso da TV dêsse tipo no ensino da dactilografia. A TV pode auxiliar bastante na aprendizagem de trabalhos e técnicas manuais na sala de aula ou no auditório. A TV em sala única evita a necessidade de repetir as demonstrações ou experiências no ensino das ciências a classes numerosas, como bem descreve o Dr. Robert Hassar. A TV pode substituir os projetores suspensos e opacos, proporcionando ampliação de objetos tridimensionais. Em países como o Brasil, é importante levar isso em consideração, pois o equipamento pode ser móvel e sai muito mais barato que a produção em estúdio completo, ficando o professor com todo o controle, enquanto seus colegas observam o trabalho sem estar na sala, beneficiando-se o ensino em geral, na escola.

Na segunda parte do livro o assunto é a TV de estúdio. Como pode ela ajudar a resolver os eternos problemas de aumento da matéria a ensinar, aumento do número de alunos e diminuição dos professores competentes à proporção que os anos passam.

Admitem-se os seguintes princípios geralmente aceitos:

1. Transferindo à TV os aspectos dos cursos que podem efetivamente ser apresentados em telas de TV, torna-se possível reduzir consideravelmente a duplicação de esforços dos professores, aumentando o tempo que êles podem utilizar em trabalhos com pequenos grupos ou estudantes individuais.

2. A TV permite a utilização mais efetiva dos especialistas disponíveis.

3. A TV permite melhor utilização dos talentos específicos do professor, dentro de determinado distrito escolar, permitindo a sua especialização.

4. Há vantagens básicas inerentes ao ensino pela TV, capazes de efetivamente melhorar determinada apresentação.

5. O "vídeo tape" e o cinescópio permitem a estocagem e reapresentação de programas especiais que de outro modo seriam desperdiçados.

6. Adotada que seja a TV, há outras aplicações que, embora de emprêgo secundário, podem influir diretamente sobre a eficiência geral na escola.

A TV em estúdio exige mais tempo, talento e sobretudo muito dinheiro. Parece haver opinião geral favorável ao uso de estações locais de TV, oficiais ou particulares, para produção de programas de TV educativa.

O custo anual de sua utilização nos E.U.A. vai de 75 cents a 1,50 dólar por aluno, abrangendo amplo programa escolar. Nesse trabalho que comentamos, aparecem diversos exemplos de aplicações da TV, sendo que em todos êles os resultados obtidos foram satisfatórios, inclusive na parte financeira, tanto nos sistemas de circuito fechado como nos de circuito aberto. A doutora Marta Gable, comentando a TV nas escolas secundárias, define seus aspectos como "ensino direto", "enriquecimento" e "instrução de curso completo", concluindo por afirmar que a TV representa poderoso instrumento, se utilizada de forma adequada, saindo muito dispendiosa quando empregada para ex-

perimentar ao acaso. A qualidade da produção deve estar de acôrdo com o orçamento empregado.

Os capítulos sete e oito apresentam especial significado, visto tratarem do problema da escola de distrito pobre, numa área onde a reserva de canais abertos para a educação deixou de incluir a zona. No condado de Weber, Utah, a TV passou a representar uma necessidade, pois seus habitantes não podem custear professôres especializados competentes e em número que atenda às crescentes necessidades educacionais. A instalação da TV foi realizada em bases econômicas, com auxílio federal. O Diretor Estadual de Educação da Carolina do Sul descreve o modo como ali estão resolvendo o problema da utilização da TV nas escolas. A Carolina do Sul é o único lugar do mundo onde o programa educacional pela TV abrange tôdas as escolas, pelo sistema em "relay".*

Sem receber auxílio federal para isso, as despesas orçam em 3 milhões de dólares. Até agora foram ministrados 36 cursos pela TV a 413 escolas secundárias, ao custo anual de apenas 12 a 14 dólares por aluno. O Estado despense anualmente cêrca de 120 milhões de dólares em educação e os serviços de TV não sobrecarregaram o orçamento estadual previsto para a educação no Estado. Dentro do programa desenvolvido foram incluídas cêrca de 36 escolas elementares, 4 colégios estaduais, 5 cursos de extensão universitária e 8 escolas de medicina, sendo intenção do Estado proporcionar êsse serviço a tôdas as escolas públicas e particulares. A TV tem estimulado a melhoria dos padrões de

* Sistema de transmissão a grandes distâncias, em que os programas são captados com a mesma intensidade.

ensino nas escolas do Estado, dando ao público em geral uma concepção mais ampla do que realmente significa ensinar.

O Dr. Robert Murray traça importante esboço do programa de TV das escolas públicas de Schenectady, mostrando por que foi dada preferência ao emprêgo da TV de circuito aberto, por oferecer as seguintes vantagens:

1. *Economia* — O custo da ligação das escolas por cabo ou micronda é proibitivo. Sendo o circuito aberto, o custo fica distribuído em toda a zona abrangida.

2. Por se encontrar a única solução prática na *Estação Comunitária de TV*, a *qualidade* é possível pela maior oportunidade para escolha dos talentos, maior acesso às fitas e filmes do que seria possível no distrito escolar que trabalhasse isolado.

3. *Divisão das responsabilidades* — O maior alcance proporciona mais pessoal habilitado para o planejamento e apresentação dos programas, reduzindo a carga de cada sistema escolar considerado individualmente, e dividindo as habilidades específicas do pessoal.

4. *Apresentação em horário contínuo* — Serve a mais estudantes, reduzindo a necessidade dos programas rígidos. Com horário mais amplo do que permitem os sistemas de circuito fechado em geral, há maiores possibilidades para escolha dos currículos, como, por exemplo, três programas de matemática (um experimental, um corretivo e um fundamental).

5. *Quantidade* — O circuito aberto atinge o lar, continuando sua ação depois das horas escolares e durante as férias.

6. *Educação de adultos* — Surgem novas possibilidades neste campo, com a TV em circuito aberto.

Na terceira parte do trabalho são apreciadas as aplicações administrativas da TV, tais como a evolução de testes-padrão pela TV nas escolas, projetos de treinamento em serviço, relações entre pais e filhos, observação da classe, além das comunicações.

Oferece uma descrição do emprêgo do cinescópio e da TV em projeto sobre treinamento em serviço, para manter o professor atualizado, mostrando como foi abordado o aspecto financeiro.

Na parte final do livro, o Dr. Roscoe Brown faz um resumo do papel da avaliação, para determinar o potencial efetivo da TV como novo instrumento de aprendizagem, e o Dr. Clifford G. Erickson discute a relação entre o administrador e a TV instrucional no ensino. É formulado apêlo para que se proporcione maior criatividade, flexibilidade e nova liderança em educação. O autor expressa a opinião de que a TV pode servir como agente catalítico de grande potência na evolução da reforma educacional. Mas lembra que a TV apenas representa uma "parte da História" sobre o desenvolvimento de novos recursos e cumpre-nos ter em mente o fato de que outros meios podem oferecer resultados iguais à TV e com menos dispêndio em tempo e dinheiro. Exceto nos casos em que é preciso ampliar a imagem, para audiências pequenas ou grandes, existem outros recursos adequados, além da TV, sendo muitas vezes preferíveis. Tem sido demonstrado que a instrução para TV, isoladamente, sem ação controladora do professor indicado, torna-se geralmente ineficaz.

O Dr. Diamond discute o papel da TV educacional nos E.U.A. acentuando as mudanças que atualmente se efetuam no campo das disciplinas e currículos, bem como a necessidade de pelo menos 200 mil novos professores anualmente, para atender ao número cada vez maior de matrículas. Os recursos novos devem ser todos examinados e utilizados ao máximo, a fim de atender à situação. O período escolar continua o mesmo, porém o aluno tem de aprender cada vez mais. Acha o autor que a instrução pela TV virá a constituir instrumento básico do sistema educacional e que o emprêgo da câmara única e sala única acabará por generalizar-se nos laboratórios e salões de conferências etc. É de opinião, além disso, que a transmissão ao vivo será muito reduzida, com a melhoria da técnica para programas gravados por organizações especializadas, sem que todavia cessem os distritos escolares de produzir seus programas locais, atendendo às necessidades do meio. As gravações em fita desempenharão papel cada vez maior no ensino secundário, vindo com o tempo a ficar mais baratas.

Precisam os professores estar bem informados sobre as potencialidades da TV e serem encorajados a desenvolver "atitude positiva" na exploração desse novo recurso. Os programas de formação de professores devem incluir sempre a orientação planejada e proporcionar a observação do emprêgo adequado da TV em educação. As despesas devem ser distribuídas entre equipamento, estúdios e orientação educacional dos programas. Não convém permitir que a TV atue como instrumento de divulgação de mediocridades, nos trabalhos de classe. Atualmente, nos E.U.A., a maioria dos que lidam com a TV educacional tiveram que aprender por experiência. É difí-

cil encontrar trabalhos práticos de referência e as oportunidades para visitar organizações eficientes de TV são limitadas e dispendiosas. O Dr. Diamond critica a maior parte da pesquisa de TV até agora realizada, confirmando a opinião de que são necessárias investigações melhor preparadas.

O trabalho em questão mostra claramente que a TV não veio substituir o professor, mas constitui importante instrumento para melhorar o ensino pròpriamente dito e, quando utilizada de forma adequada, modifica o papel do professor, tornando uma realidade o ensino "individual".

Os autores merecem congratulações pela excelente apresentação das numerosas facetas de assunto complexo em espaço limitado, com ilustrações tão atraentes.

M. J. M.

PIERSON, Donald — *Cruz das Almas* (com a colaboração de Carlos Borges Teixeira, Levy Cruz, Mirtes Brandão Lopes, Helena Batcheler Pierson e outros) — Rio de Janeiro, José Olímpio, 1966, 458 p. ilustradas (Col. Documentos Brasileiros, 124).

A obra de Donald Pierson, primitivamente publicada em inglês, é o que se pode chamar um dos clássicos de estudos de comunidade no Brasil. Trata-se de uma comunidade rural paulista, por êle estudada com a colaboração de seus assistentes e alunos na Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Dentro das linhas mestras do estudo chamado de comunidade, aplicou Pierson seus métodos de pesquisa, de modo a procurar definir a posição ecológica e sociológica da comunidade.

Além de uma introdução, em que estuda a formação da vila de Cruz das

Almas, em suas origens históricas e em suas características mais gerais, passa o volume a considerar os aspectos ecológicos da comunidade, na primeira parte, e a seguir, a sociedade e a cultura. Com a primeira parte, o estudo fixa as características da comunidade, no que se refere em especial ao processo de relações entre o homem e o meio, ou seja, o que é o ambiente existente através das técnicas utilizadas pela população, também minuciosamente estudada em suas várias características.

A segunda parte dedica-se especificamente ao estudo da população nas suas relações sociais, isto é, as formas de comportamento social e cultural existentes; aí se examinam as diferentes maneiras que caracterizam o quadro dentro do qual se movimenta a população, em sistemas de relações e de comunicação existentes: a linguagem, a etiqueta, a família e o compadrio, os rituais e cerimônias, o comportamento político, as relações raciais, o controle social, por exemplo.

Através de inquéritos como êsse, será possível conhecer certas diversidades sociais e culturais existentes no Brasil, oriundas das características de formação das diversas comunidades. Fatores humanos e técnicos contribuem para que surjam essas diferenciações, em que pêsse à unidade de origem do próprio grupo populacional. Assim é claro que certas características de uma

comunidade paulista não são as mesmas que as de uma comunidade amazônica; nem as destas, as mesmas de uma comunidade nordestina. Daí a importância, num país como o Brasil, seja pela extensão territorial, seja pela diferença temporal e espacial de sua ocupação humana, de estudos micro-culturais; a comunidade estudada, com a metodologia que as ciências sociais possibilitam, representa um ponto de referência que pode, inclusive, contribuir para enriquecer a própria experiência científica de pesquisa.

Êste é um dos aspectos que se podem salientar na importância de uma contribuição como essa de Donald Pierson aos estudos brasileiros. E não foi a única que lhe ficaram a dever as ciências sociais no Brasil, que dêle receberam, entre 1935 e 1950, aproximadamente um impulso bem expressivo. E que ainda hoje se traduz no valioso número de discípulos que enriquecem, com seus trabalhos, os estudos sociais no Brasil.

Cruz das Almas, que aparece em edição José Olímpio, como volume 124 da coleção Documentos Brasileiros, é enriquecido de numerosas ilustrações, não apenas fotográficas, como também desenhos, permitindo conhecer visualmente as atividades de sua população.

M. D. J.

Composto e impresso nas oficinas do
Serviço Gráfico da Fundação IBCE, em
Lucas, Rio de Janeiro, GB - Brasil.